تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى الطلبة المراهقين في محافظة الخليل

إعداد

ثروة محمود إسماعيل أبو فارة

المشرف:

الدكتورة رغدة شريم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة دكتوراه الفلسفة في

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار ٢٠١٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لـدى المراهقين في محافظة الخليل) وأجيزت بتاريخ ٢/٥/ ٢٠١٠م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة رغدة حكمت شريم، مشرفاً أستاذ مشارك علم النفس التربوي- تعلم ونمو	....
الدكتور يوسف محمود قطامي، عضواً أستاذ علم النفس التربوي- تعلم وتعليم	....
الدكتور محمد عودة الريماوي، عضواً أستاذ-علم النفس التربوي- طفولة ومراهقة	....
الدكتور ساري سليم سواقد، عضواً أستاذ مشارك القياس والتقويم (جامعة مؤتة)	....

الإهـــــــــــــداء

إلـــى مصـــدر دافعيتي، وســـر طمـــوحي والـــدي عنوان الإصـــرار والشـــموخ

إلـــى الجـــذور التي أتعبـــها المســـير لتقـــدم غصـــناً طريـــا......أمـــــي

إلـــى وردتـــي الجميلـــة شمعـــة

دربـــي وتـــــاج محبـــتي... ابنتـــــي

إلـــــى الســـند والعون مصدر الفخار، والقلب المعطاء، مثلي الأعلى
أخي الحاني فادي "أبو محمود"

إلـــى من تجـــلى فيها الإخـــلاص، مُذللة الصعاب حين اليأس
أختي الغالية أم عمرو

إلى كل ناظر إلى الغد، وبيده مشعل الأمل، إلى من انتظر
هذا العمل.

لكم جميعا أهدي رسالتي؛ مع حبي وعرفاني ووفائي

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الأمين، الحمد لله الذي منحني المقدرة، وأمدني بالصبر، ومهد لي السبيل، ويسر لي مَن أنار طريقي وزودني بالنصح والإرشاد لإتمام هذه الدراسة، ولا يسَعُني بعد أن مَنّ الله عليَ بإنجاز هذا الجهد المتواضع إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة رغدة شريم رئيس قسم علم النفس التربوي المشرفة على هذه الأطروحة منذ أن كانت فكرة إلى أن تجسدت في هذا البحث، لما قدمته لي من توجيهات واقتراحات ووقفت إلى جانبي طوال فترة هذه الدراسة موجهة، ودافعةً لإنجاز هذا العمل. مما كان له أبلغ الأثر في نفسي فجزاها الله خير الجزاء، ومتعها بالصحة والعافية.

كلمات العلم أستقيها من أساتذتي الأفاضل، سنابل الخير والعطاء الأستاذ الدكتور يوسف قطامي عميد كلية العلوم التربوية، والأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي نائب عميد كلية العلوم التربوية، لحسن رعايتهم، وتشجيعهم المتواصل لي أثناء دراستي، وعلى تقبلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وإثرائها وإخراجها بصورة سليمة، ولائقة يستنير بها كل باحث، فمعروفهم لا يجزى، وعطائهم لا يُحصى. كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور ساري سواقد الذي تكبد عناء السفر من جامعة مؤتة ومنحني من وقته وجهده بقبوله مناقشة هذه الأطروحة، وإبداء ملاحظاته القيِمة، وأتقدم بوافر شكري وتقديري لجميع أساتذتي الأفاضل في الجامعة الأردنية/كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي لحسن رعايتهم وتوجيهاتهم، وعلمهم.

عظيم امتناني وجزيل شكري لأساتذتي الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أداتي الدراسة، وجميع المدراء والأساتذة والطلبة في محافظة الخليل، فلولاهم لما كتب لهذا العمل أن ينجز .

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى المراهقين في محافظة الخليل

إعداد

ثروة أبو فارة

المشرف

الدكتورة رغدة شريم

الملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية (المحققة، المؤجلة، المرتهنة، المضطربة) لدى المراهقين في محافظة الخليل، إضافة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائيه في مستوى تطور سلوك المراقبة الذاتية يعزى لمتغيرات الجنس والعمر، وحالات الهوية النفسية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اختيرت عينة عرضية تألفت من (٤٢٨) مراهق ومراهقة ممن هم في الفئات العمرية (١٢-١٤)سنة، و(١٨-١٩)سنة؛ حيث طبق عليهم مقياس حالات الهوية النفسية، ومقياس المراقبة الذاتية، بعد التحقق من ثباتهما وصدقهما وفاعلية فقراتهما.

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلتها، والمتمثلة بالنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار مربع كاي، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

أظهرت نتائج الدراسة أن حالة الهوية المؤجلة شكلت أعلى نسبة (٤٠%) من أفراد عينة الدراسة، في حين شكلت الهوية المحققة أقل نسبة (١٥,٢%)، كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق في توزيع أفراد العينة على حالات الهوية النفسية تبعاً لمتغيري العمر والجنس، إذ كانت جميع القيم دالة إحصائياً. وكشفت النتائج كذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغير العمر، ولصالح الفئة العمرية الثانية ، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور سلوك المراقبة تعزى للجنس. أيضا كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد التمثيل كأحد أبعاد سلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهوية النفسية؛ حيث كانت هذه الفروق لصالح مؤجلي الهوية، ومحققي الهوية من ناحية، ومرتهني الهوية من ناحية أخرى، بالمقابل لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعدي الانبساط، والتوجه نحو الآخرين.

الفصـــل الأول

مشكلة الدراسة

المقدمة:

تُعد مرحلة المراهقة Adolescence إحدى المحطات الحرجة في مسيرة نمو الفرد، نظراً للتحولات السريعة، والتغيرات المفاجئة التي تطرأ على الجوانب النمائية المختلفة: المعرفية، والإنفعالية، والاجتماعية، والأخلاقية. ففي الناحية المعرفية يتطور لدى المراهق التفكير العقلاني التجريبي تطوراً ينحو به نحو التمايز والتباين. أما من الناحية الاجتماعية، والأخلاقية فيطور المراهق الالتزام بالقيم، والمعايير، والتوقعات المقبولة اجتماعيًا (Steinberg, 2005).

وهذا يتطلب من الباحثين زيادة الاهتمام بدراسة مرحلة المراهقة بشكل تفصيلي، إذ يرى أريكسون Erickson (1968) أن المراهقة هي المرحلة التي يبدأ فيها المراهق بالبحث عن هويته النفسية التي تميزه عن أقرانه، فنجده في بداية هذه المرحلة يظهر الاهتمام بالأصدقاء، ويعمل على تقليدهم باعتبارهم نماذج له، كما يخوض تجارب عديدة، يتفحص فيها أفكاره، وأفكار الأخرين، وما يفكر به الأخرون، ومن له علاقة بهم، فيعمل على مناقشتهم، ومجادلتهم، وقد يرفض أفكارهم، ومعتقداتهم رغبةً منه في إثبات ذاته الريماوي (٢٠٠٦). ويعتقد بياجية Piaget كما ورد في قطامي (٢٠٠٧) أن هذه المواقف تساعد على تطوير قوة تفكير تجريدي، ومنطقي، ومثالي تفتح للمراهق أفاقاً معرفية، واجتماعية.

مع التقدم في العمر، يصبح المراهق أكثر تنظيماً، وتوافقاً مع بيئته، فيتجه نحو وضع أهداف تتعلق بمستقبله التربوي، والمهني، ويميل إلى تكوين علاقات عاطفية مبنية على هوية جنسية واضحة، وتشاهد لديه الرغبة في مسايرة الجماعة، فيلتزم بالقيم، والمعايير، والتوقعات المقبولة اجتماعياً، وحينئذ يعتبر المراهق قد حقق هويته الشخصية التي تؤهلـــه للتكيف الصحيح مع بيئته المتغيرة (Steinberg, 2000).

كما ينظر للمراهقة على أنها من المراحل المهمة فخلالها يتم إعداد الفرد للدخول إلى عالم الراشدين، فهي مرحلة الإعلان عن الخصائص البيولوجية. إلا أن هذه المرحلة لن تجعل من المراهق راشداً بشكل كامل يعيش حقيقة الراشدين، لا من حيث الطموح، ولا من حيث تحمل

المسؤولية، حيث يكون في وضع انتقالي يحضر نفسه لحياة الراشدين عن طريق التجريب أو الدراسة أو المقاومة، كما أن نشاطاته، واهتماماته تكون أكثر ارتباطا بالمحيط الاجتماعي، بهدف التوافق مع عالم الراشدين، واكتساب مهاراتهم الأمر الذي يساعد على تشكيل شخصيته، واستقرارها (Larson & Wilson, 2004) .

وبما أن المراهق جزء من المجال الذي يعيش فيه، فإن القوى الاجتماعية، والحضارية لا تؤثر في المراهق لمجرد وجودها الموضوعي، وإنما يصبح تأثيرها حاسماً، عندما تصبح جزءاً من مجاله النفسي بالوعي أو اللاوعي، وهنا تبرز واحدة من أهم القضايا الأساسية التي تتعلق ببناء الجوهر الداخلي لشخصية المراهق: أنه لا يعرف بوضوح كاف من هو؟ وما هو المطلوب منه؟ وما المسموح له به؟ وهناك مجالات توقع المراهق في حيرة من أمره، وتسبب له القلق، وهي التغيرات الفسيولوجية التي يأتي بها البلـــوغ، والزمن الذي يجعل المراهق يحسب أهدافه بالسنين بعد أن كان يحسبها بالأيام، والأسابيع في طفولته، وأخيرا بُعد الانفصال عن جماعات الأطفال، والانتماء إلى جماعـــات الكبار (Steinberg, 2005).

وتشهد مرحلة المراهقة إضافة إلى هذه الأزمات، والصعوبات، تطورات في مجالات عدة من حياة المراهق؛ ففي المجال الجنسي يرى واطسون وليندجرين (2004) Watson & Lindgreen أن اهتمام المراهق يتحول من الاهتمام بأبناء جنسه إلى الجنس الآخر، كما يتطور وعيه الجنسي إلى التقبل، والنضج الجنسي، وفي مجال النضج الانفعالي العام يتطور نمو المراهق من التعبير الانفعالي غير الناضج إلي التعبير الانفعالي الناضج، ومن الهروب من المشكلات إلى مواجهتها، أما في مجال النضج الاجتماعي العام، فيرى ستنبيرغ (2005) Steinerg أن المراهق ينحو نحو التقبل والتسامح الاجتماعي بدلا من مشاعر الشك، والريبة، كما يتحرر من الإشراف المنزلي الدقيق، ويتجــه نحــو ضبط سلوكــه ذاتيًا. أشارت أيضاً أبحاث كوبرسميث CooperSmith (2005) إلى أن مفهوم الذات يتطور لدى المراهق، فيتحول من الإدراك البسيط لذاته، إلى إدراك فيه شيء من الدقـــة، ومن فكـــرة بسيطة عن إدراك الآخرين لذاتـــه إلى فكـــرة جيدة عن إدراك الآخريـــن لها، وبعد أن كان الطفل يتوحـــد مع أهداف مستحيلة، أصبح يتوحـــد مع أهداف يرى أنه يمكنه تحقيقها.

ومن التطورات التي تفرض نفسها بقوة في حياة المراهق التطورات المعرفية، إذ أكدت أبحاث روبرت (2005) Robert أن دوافع المراهق تنمو باتجاه النقد، والنقاش، والتحليل، وتفهم

القيم التي قد تتعارض مع نموه السريع، وقلة خبراته، ومحدوديتها. كما أكدت هذه الأبحاث على أن تفكير المراهق يصبح أكثر تعقيداً

بالمقارنة مع الأطفال؛ حيث يصبح قادراً على التفكير في الاحتمالات المختلفة بدلاً من حصر نفسه بما هو حقيقي؛ وبعبارة أخرى تتطور قدرته على التفكير الافتراضي، إذ يحاول المراهق في هذه المرحلة تفسير الأمور في إطار العديد من الزوايا المختلفة، ووجهات النظر المتعددة. وفي هذا السياق يفترض ستينبرغ (2000) أن قدرة المراهق على فهم الأفكار المجردة، والتعامل معها، يُمكنهُ من فهم المعنى المجرد في التورية، والأمثال، والاستعارات والقياس، وقد يظهر ذلك لدى المراهقين عند ملاحظة علاقاتهم الاجتماعية، إضافة إلى ظهوره في الجوانب السياسية، والفلسفية والأخلاقية، والصداقة.

ويبرز النمو المعرفي للمراهق أكثر ما يمكن في تطويره لعملية التفكير في تفكيره، والتي تعرف أيضا باسم ما وراء المعرفة **Metacognition** من خلال تقديم المزيد من التأمل الذاتي والوعي. وهذه التغيّرات والتطورات في قدرات المراهق المرتبطة بالقدرة العقلية، وعملياته المعرفية، وما وراء المعرفية، تستمر في نموها حتى يحدث النضج الكامل، والذي يمكنه من تحديد هويته النفسية، التي تميزه كفرد مستقل له دوره في المشاركة الاجتماعية (Smith, 1996).

وتؤثر الخبرات المعرفية تأثيراً عميقاً في نمو هوية المراهق النفسية؛ فقد أكد عالما نفس النمو أريكسون (1980) Erikson ومارسيا (1968) Marcia أنه كلما تطورت الخبرات المعرفية لدى المراهق، ساعد ذلك على تكوين هوية سوية في هذه المرحلة وما يليها، حيث أن نمو العمليات المعرفية، والمعالجات الفكرية تساعد المراهق في تكوين فكرة واضحة عن هويته النفسية، كما أن بعض المراهقين قد يبالغون في قدراتهم، والبعض الأخر قد ينتقصونها؛ وكلما اقتربت فكرة المراهق عن هويته من الواقع، مكّنه ذلك من تكوين هوية إيجابية تتصف بالتعقل، والاتزان. أما المراهق الذي يبالغ في تقييم قدراته، فإنه يقابل بكثير من المعوقات، التي تؤدي إلى فشله في معالجة الأمور بصورة منطقية، ليصل في النهاية إلى هوية سلبية، تتسم بالتشتت، وعدم التكيف مع واقعها، وهذا يقودنا إلى ما يعرف بأزمة تشكيل الهوية (Steinerg, 2005).

ويشير أريكسون (1963) في نظريته في النمو النفسي الاجتماعي للفرد إلى أن أزمة تشكيل الهوية Identity Crisis تبدأ في مرحلة المراهقة ويمكن أن يتم حلها خلال هذه المرحلة أو

لا يتم ذلك. فقد وضعت هذه النظريـــة الأساس لمفهوم تشكيل الهوية النفسية، والذي تم الأخـــذ فيـــه بعين الاعتبار العوامـــل النفسية، والاجتماعية، والنمائيـــة الخاصة بتشكيل الهويـــة لدى الفـــرد.

كما يرى أريكسون (1968) أن الهوية النفسية عبارة عن الإحساس المستمر، والمتسق، والثابت لدى الفرد عن مَن هو، وهذا الإحساس الثابت بالهوية النفسية لدى المراهق يساعده على الإعداد للحياة الراشدة، وذلك عن طريق تنظيم التوحدات الحالية، والسابقة، والرغبات لديه في تمثيل واحد، وشامل في الذات، فالحل الايجابي لأزمة الهوية (المعاناة) يتمثل في تشكيل هوية نفسية تقود إلى الإحساس بها – أي الإحساس باتساق الذات واستقرارها.

أما عدم حل أزمة البحث عن الهوية النفسية، فسيقود المراهق إلى الإحساس بالتناقض في هويته، وبعدم الارتياح الذاتي، والتغير المزاجي، أو التبعية والجهل بما يؤمن ويفعل، الأمر الذي يجعلهُ غير واثق من ذاته؟ ومن الدور الذي يمكن أن يلعبه في الحياة، وهذا يعتبر نتاجاً سلبياً لمرحلة المراهقة (Kidwell, Bacho, Pastorino & Portes, 1995).

فالمراهق إذن، يحاول البحث عن هويته الذاتية التي تميزه عن أقرانه، فيقوم بالكثير من المحاولات والتجارب يتقلب خلالها بين الأدوار المتعددة، والأيديولوجيات المتباينة، والميول المختلفة، إلى أن يعثر على ما يلاءمه من ذلك كله، ومع استقرار أرائه، ومعتقداته، وتحديد ميوله، واتجاهاته، ووضوح رؤيته فيما يتعلق بمكانته في هذا العالم، والدور الملائم له، حينئذ نقول إن المراهق قد حقق هويته الذاتية، والتزم بها (Steinberg, 2005).

أما مارسيا (1983) فقد عمل على توسيع مفهوم الهوية النفسية الذي قدمه أريكسون ليشمل أربع حالات تطورية للهوية، كما ونظر للهوية كمهمة نفس/ اجتماعية، وذلك بناءً على سعي أو عدم سعي الفرد للاستكشاف Eploration والالتزام Commitment بالقيم والأهداف، فتبعاً لوجهة نظر مارسيا يتضمن حل أزمة الهوية عمليتين أساسيتين: الاستكشاف والالتزام، فاكتشاف الهوية يتضمن السعي النشط من قبل الفرد للحصول على المعلومات حول الخيارات في المجالات المختلفة مثل المهنة، والسياسة، والدين، والصداقات، والعلاقات مع الأخرين، بالإضافة إلى تجريب كيف ترتبط هذه المعلومات مع مفهوم الفرد عن ذاته. بينما ينظر لعملية الالتزام بأنها العملية التي تتضمن اختيار مجموعة محددة من القيم، والسلوكات، ودمجها، وتقويتها، والتقيد بها. وفي الحالة الأولى يعمل المراهقون على الاستكشاف والتأمل لمعتقداتهم وقيمهم في المجالات الهامة في حياتهم (العمل، والدين، والسياسة)، ثم الالتزام بها. فاكتشاف الفرد لاتجاهاته، وقيمه فيما يتعلق ببعض الجوانب الخاصة من حياته قبل الالتزام بها يعتبر أمراً حاسماً لتشكيل الإحساس الثابت بالذات لديه، في حين

أن الالتزام غير الناضج من جهة أخرى بمجموعة من القيم (والتي غالباً ما تملى عن طريق الوالدين أو توقعات الأسرة) قبل أن يتم اكتشاف البدائل الشخصية سيؤثر حتماً على إحساس الفرد بذاته، وهويته.

وهكذا يرى مارسيا أنه تبعاً لوجود أو غياب الاستكشاف أو وجود أو غياب الالتزام، يمكن الإشارة إلى أربع حالات نمائية للهوية النفسية، أولاً: اضطراب الهوية Identity Diffusion، ثانياً: ارتهان الهوية Identity Foreclosure، ثالثاً: تأجيل الهوية Identity Moratorium، رابعا: تحقيق الهويـــة Achievement Identity.

فعندما لا يلتزم المراهق بأية أيديولوجيات فكرية، أو قيم دينية، أو سياسية، أو مهنية، أو أهداف، أو اهتمامات شخصية، أو أدوار جنسية، ويمر بصراع أزمة الهوية يصنف عند ذلك في حالة اضطراب الهوية. أما المراهقون الذين يلتزمون ولكن ليس على أساس أنهم مروا بخبرة الأزمة بل عن طريق أنهم قبلوا القيم، والمعتقدات، والآراء دون طرح أسئلة حولها، يصنفون على أنهم يقعون في الحالة الثانية من حالات الهوية وهي ارتهان الهوية النفسية. أما المراهقون الذين لم يلتزموا لكنهم في الحقيقة يمرون بخبرة الأزمة (ما زالوا يستكشفون القيم والآراء والاعتقادات) فهؤلاء يصنفون في الحالة الثالثة للهوية وهي حالة تأجيل الهوية. أما الأشخاص الذين قاموا باستكشاف القيم والآراء والإيديولوجيات الفكرية والتزموا بها فيصنفون ضمن الفئة الرابعة للهوية وهي حالة تحقيق الهوية.

ويرى مارسيا (1983) أنـــه بإمكان المراهـــق أن ينتقل من حالـــة إلى أخرى– الاضطراب، الارتهان، وتأجيل القرار– إلا أن تحقيق الهوية، والالتزام بها، قد يظهر كلما تقدم الفرد بالعمر، خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة، حيث يزداد وضوح الهويه النفسية، وتحقيقها لدى المراهق، الأمر الذي يعكس حيوية عملية تشكيل الهوية النفسية، واستمراريتها. وهذا ما أكدته الدراســـة التي قـــام بها كـــل من موشـــن، وقلـــفر، وبرونتق Moshman, Glover & Bruning (1989)، حيث أشارت نتائجها إلى إن أكثر رتب الهوية نضجاً هم محققو الهوية النفسية ومعلقوها، وأقل رتب الهوية نضجاً هم مضطربو ومنغلقو الهوية.

أما وجهات النظر التي بحثت في اتجاه توقيت نمو الهوية النفسية، فتشير إلى أن عامل العمر، والتغيرات النمائية يسهمان وبشكل كبير في نمو وتطوير الهوية النفسية حيث يرى مارسيا (1983) أن نمو الهوية عملية مستمرة تدريجية تشمل تغيرات نوعية تستمر خلال مراحل الحياة المختلفة، ففي مرحلة المراهقة المبكرة يطور المراهق الثقة في دعم الوالدين، وتطوير الشعور

بالإنتاجية، والتأمل الذاتي للمستقبل من أجل تشكيل الهوية التي يبدأ عادةً في مرحلة المراهقة المبكرة.

أما واترمان Waterman (1982) فيرى أن تشكيل الهوية يبدأ في مراحل المراهقة المتوسطة والمتأخرة حيث تزداد حالة تحقيق الهوية، وتقل حالة اضطراب الهوية في المجالات المهنية، والدينية، والمعتقدات السياسية. أما الباحثون الأخرون في نمو الهوية مثل مارسيا وستيفن وفريز Marcia, Stephen & Fraser (1992) فقد اعتقدوا أن نمو الهوية النفسية يسير على النحو الأتي: حالة تأجيل الهوية ← حالة تحقيق الهوية ← حالة تأجيل الهوية ← حالة تحقيق الهوية، وهذا النمط مرتبط بالعوامل الشخصية، الأسرية، والتغيرات الاجتماعية بالإضافة إلى المرونة والمهارة في البحث عن البدائل، وتكوين الالتزامات لدى الفرد.

كما تشير بعض الدراسات التي قام بها كل من بوش وجاكوبفتز (1993) Bush & Jacobvitz إلى وجود فروق تعزى لجنس الفرد في تشكيل الهوية من حيث التوقيت الذي يصل به الفرد لتحقيق الهوية لكل من الذكور والإناث، والذي يعزى إلى الاختلاف في مضامين عمليات التنشئة الاجتماعية في الثقافات المختلفة، والثقافة الواحدة. فكما جاء في أبحاث أريكسون (1968) أن الذكور يلتزمون بالعمل والإيديولوجيات، بينما الإناث تتجه التزاماتهن نحو الأسرة، والعلاقات مع الأخرين، كما أن الاكتشاف عند الإناث هو أكثر تعقيدا من الذكور، وذلك يرجع للبحث وتشكيل الالتزامات في مجالات متعددة.

أكدت الدراسات كذلك على عامل أخر في نمو وتشكيل الهوية وهو العامل الثقافي، حيث أكد أريكسون ومارسيا منذ بداية البحث في الهوية على أهمية دور الثقافة في نمو الهوية، إذ يشار إلى هوية الجماعات العرقية في المجتمعات والتي تنمو من خلال قدرة الفرد في مرحلة المراهقة على تذويت ثقافة الجماعة التي ينتمي إليها، حيث أشارت دراسات فيني Phinney (1989) إلى أن نمو الهوية في الجماعات العرقية يمر بثلاثة مراحل: الأولى حالة ارتهان الهوية وهي الحالة التي يتذوت فيها المراهق قيم جماعته دون أن يختبرها أو يبحث في بدائلها، والمرحلة الثانية تتمثل في اكتشاف القيم والثقافة السائدة والتي هي حالة تأجيل الهوية، أما المرحلة الثالثة فتمثل مرحلة تحقيق الهوية والتي يصل لها الفرد بعد تطوير الالتزام، والشعور بالانتماء للجماعة.

أما سانتروك Santrock (1998) فقد أشار في كتابه "نمو الطفل" إلى أن العوامل البيئية، والأسرية تسهم في إثراء خبرات المراهق الحياتية، حيث تتيح له الفرصة لاختبار ذاته، وفحص

البدائل المتاحة له فيما يتعلق بالتوجه المهني، والسياسي، والديني، والعلاقات مع الأخرين من حوله، واتخاذ القرارات المناسبة بنفسه، كما أكدت هذه الدراسات على أهمية العلاقة بين الفرد والوالدين، والعلاقة مع الأصدقاء، وأهمية الزواج، والعمل والحالة الاجتماعية للفرد.

إضافةً لهذه العوامل، يرى سانتروك (2003) أنه يترتب على المعلمين الاهتمام بالمراهقين، وتشجيعهم على التفكير من خلال طرح مشكلات حياتية عليهم، وتقديم مواقف لهم، والطلب منهم التأمل فيها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يساعد على الارتقاء بالعمليات المعرفية العليا، مثل عملية مراقبة الذات Self-Monitoring، إذ تسهم هذه الخبرات الحياتية الايجابية في تشكيل هوية نفسية للمراهق، والوصول بها إلى حالــة التحقيق. كذلك يؤكــد ســانتروك (2003) على أن وصول المراهق إلى حالة تحقيق الهوية له عدة نتائج على مستوى العلاقات الاجتماعية، أو التقديم الذاتي، موضحاً أن تحقيقها يمنح المراهقين الثقة بالنفس، هذه الثقة ناتجة عن الشعور بالاندماج بين الذات وأهداف الحياة المستقبلية، كما يمنحهم الشعور بالألفة الناتجة عن تعريف الذات الأمن، والذي يمكنهم من الكشف عنها للآخرين، فنجد المراهق يميل للقيادة الاجتماعية متصفًا سلوكه بالمرونة. وعليه يتميز مراهقو الهوية المنجزة بأنهم صادقون، وثابتون في تقديم ذواتهم للآخرين في المواقف الاجتماعية.

وقد دُعمت هذه الفكرة من خلال دراسة قام بها كل من والاس وبروسكوس، وسيرافيكا، وساميوت (1994) Wallace, Broscious, Serafica & Samuet إذ أكدوا أن المراقبة الذاتية تصبح أكثر نضجاً وتطوراً في مرحلة المراهقة المتأخرة، حيث يصبح المراهقون أكثر وعياً بذواتهم، وهذا الوعي يمكنهم من الدخول في حيز التفكير الرسمي التنفيذي المرن الذي يمكنهم من تقديم ذواتهم، وتقيمها، وتعديلها، بحيث تتناسب مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وغالبا ما يتسم المراهقون بالصدق بسبب شعورهم بالاندماج، وتكامل الإحساس بالذات مع الأهداف المستقبلية.

ويرى أدمز (1989) Adams أن الهوية النفسية تعمل كبناء نفسي، ونظام موجه يساعد الفرد على توجيه الانتباه، ومعالجة المعلومات، واختيار السلوك المناسب، وتزويده بالمعاني من خلال البحث عن البدائل، والالتزام بالقيم، والمعتقدات المناسبة، وهذا يكون من خلال نمو الفرد في سياقات مختلفة تُظهر تميز هويته، وفرديته في عمليات التفاعل الاجتماعي والتي من خلالها يطور هويته النفسية.

وتركز الدراسة الحالية على بحث العلاقة بين تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية التي افترضها مارسيا في مرحلة المراهقة، فالمراهقون يمرون بحالات هوية مختلفة، وتجارب متعددة، يستخدمون فيها مهارة المراقبة الذاتية التي تنمو وتتطور مع تقدم المراهق في العمر بما قد يؤثر على تلك الحالات، ودرجة التعبير عنها، فيؤدي إلى اضطراب حالة الهوية، أو ارتهانها، أو تأجيلها، أو تحقيقها. لذا أتت هذه الدراسة لتكشف عن وجود علاقة بين درجة تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية، وكذلك الوقوف على النسب المئوية لتوزع حالات الهوية النفسية لدى مراهقي محافظة الخليل تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر وأنثى) ، والعمر (١٢-١٤) سنة، و (١٨-١٩) سنة.

ويأتي هذا البحث من إدراك الباحثة لأهمية دور الهوية النفسية، ومهارة المراقبة الذاتية في نمو الفرد، وسد الثغرة في بحث العلاقة بين تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية في البيئة الفلسطينية، إذ تركز البحث في الهوية النفسية في البيئة العربية بشكل عام على دراسة حالات الهوية النفسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الرعاية الوالدية ونمو الهوية النفسية (الربابعة، ١٩٩٤)، النضج المهني (مطارنة، ١٩٩٩)، اتخاذ القرار (الطراونة، ٢٠٠٣)، العلاقة بين حالات الهوية النفسية، والتحصيل، والاغتراب (اغبارية، ٢٠٠٥)، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستويات الهوية النفسية كما يدركها المراهقون (حسن، ٢٠٠٨). الأمر الذي يميز هذه الدراسة عن الدراسات العربية التي تناولت الهوية النفسية، هو أن تلك الدراسات لم تتناول المراقبة الذاتية كأحد مهارات التفكير العليا في علاقتها بحالات الهوية النفسية، ودورها في معالجة المعلومات ومواجهة مشكلات تشكيل الهوية النفسية.

كما أن هذا البحث يلقي الضوء على أثر الفروق الجنسوية، والعمرية على تشكيل حالات الهوية النفسية لدى الأفراد في البيئة الفلسطينية، الأمر الذي يثري البحث في الهوية النفسية، وفي إعداد برامج تربوية ونفسية تساعد على تسهيل تشكيل هوية نفسية أمنه لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية، وكذلك الوقوف على النسب المئوية لتوزع حالات الهوية النفسية لدى مراهقي محافظة الخليل تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر وأنثى)، والعمر (١٢-١٤) سنة، و (١٨-١٩) سنة. كما تهدف

هذه الدراسة إلى استكشاف الفروق في تطور سلوك المراقبة الذاتية لدى فئتي المراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. وبالذات فإن هذه الدراسة تسعى إلى توفير إجابات عن الأسئلة التالية:

السـؤال الأول: ما النسب المئوية لتوزع المراهقين على حالات الهوية النفسية، وهل تختلف هذه النسب تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى) ، والعمر (١٢-١٤) سنة، و (١٨-١٩) سنة؟

السؤال الثاني: ما درجات المراقبة الذاتية لدى مراهقي محافظة الخليل تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى) ، والعمر من (١٢-١٤) سنة، و (١٨-١٩) سنة؟

السؤال الثالث: هـل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سـلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغيرات الجنس، والفئة العمرية، والتفاعل بينها؟

السؤال الرابع: هـل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سـلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهويـة النفسيـة؟

أهميـة الدراسـة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطور سلوك المراقبة الذاتية لدى مراهقي محافظة الخليل، وعلاقة هذا التطور بحالات الهوية النفسية (الاضطراب، الارتهان، التأجيل،التحقيق)، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والعمر من (١٢-١٤) سنة، و(١٨-١٩) سنة، وتتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- التعرف على درجـة تطور سلوك المراقبـة الذاتيـة لـدى المراهقين في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والعمر من (١٢-١٤) سنة، و(١٨-١٩) سنة، وعلاقة هذا التطور بتحقيق حالات الهوية النفسية.

٢- تكشف هذه الدراسة عن العلاقة بين درجة تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية، فقد تكون المراقبة الذاتية أحد معيقات تطور حالات الهوية النفسية لدى المراهقين، خاصـة وأن احد أهداف الدراسة المقارنة بين فئتي المراهقة المبكرة والمتأخرة على هذا البعد (المراقبة الذاتية) .

٣- تقديم صورة واضحة عن طبيعة توزع حالات الهوية النفسية لدى المراهقين في محافظة الخليل. الأمر الذي يوجه القائمين على رسم السياسات، والبرامج التربوية الملائمة لهذه

الحالات، وذلك عن طريق الفهم الأفضل للأنماط السلوكية، والشخصية للأفراد في المجتمع الفلسطيني، وبالتالي العمل على صياغة البرامج التربوية، والنفسية الملائمة لها.

٤- الوقوف على تأثير الاختلافات الجنسوية، والعمرية على تشكيل حالات الهوية النفسية لدى المراهقين في المجتمع الفلسطيني، الأمر الذي يسهم في توجيه عمليات التنشئة الاجتماعية، والتنميط الجنسوي للأفراد في المجتمع الفلسطيني، ويوجه القائمين على عمليات التنشئة والمخططين للبرامج التربوية، والخدمات النفسية، والتربوية إلى هذه الاختلافات، ويحدد نمط المدخلات الواجب القيام بها.

٥- الوصول إلى نتائج جديدة، كون الدراسة الحالية ستطبق على سياق ثقافي مختلف عن السياقات الثقافية التي طبقت فيها الدراسات السابقة في ظروفه السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية. فهي الدراسة الأولى على حد اطلاع الباحثة، ومن المتوقع أن تساعد في الكشف عن طبيعة المشكلات التي يمكن أن تؤثر على تحقيق الهوية لدى المراهقين في تلك المنطقة.

٦- تسهم هذه الدراسة في تشجيع عملية البحث العلمي في مجال المهارات المعرفية العليا، والهوية النفسية في فلسطين، والوطن العربي، ذلك الميدان الذي يبدو أنه لم يحظ بقدر كافٍ من الاهتمام والبحث، ومن حيث توفير الأدوات الدقيقة للكشف عن المستوى النمائي للهوية النفسية.

التعريفات الإجرائية:

المراهقون: هم جميع الأفراد (الذكور والإناث)، الذين تم اختيارهم للمشاركة في هذه الدراسة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة في المراهقة المبكرة، و(١٨- ١٩) سنة للمراهقة المتأخرة.

حالات الهوية: وهي الأنماط التي يجربها المراهق ويتفحصها إثناء مواجهته لأزمة الهوية، وسعيه لتحقيق النجاح في ذلك، وتتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق على مقياس حالات الهوية النفسية المستخدم في الدراسة.

سلوك المراقبة الذاتية: مجموعة الأفعال التي يقوم بها المراهقون إثناء أدائهم لمهمات معينة، والتي يتم فيها تقييم هذه الأفعال بالاعتماد على العمليات المعرفية التي يمتلكونها. وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس المراقبة الذاتية المستخدم في الدراسة.

محـــددات الدراســـة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يلي:

- أفراد عينة الدراسة كونهم مراهقين موجودين على مقاعد الدراسة، وتتراوح فئاتهم العمرية ما بين (١٢-١٤) ، و(١٨-١٩).
- أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وهي: مقياس سنايدر للمراقبة الذاتية، ومقياس العمري لحالات الهوية النفسية.
- الخصائص السيكومترية من حيث الدرجة التي يمكن أن تعبر بها الدرجات المستخلصة من هذه الأدوات.
- إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمعات أخرى محدود، ولكنه لا ينفي إمكانية التعميم على المجتمعات التي تتمتع بخصائص مشابهة لعينة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يشتمل هذا الفصل من الأطروحة على الأدب النظري الذي يقدم تعريفاً عاماً بفترة المراهقة، ومراحلها، وخصائص كل مرحلة منها، كما يتناول عرضاً لمفهوم المراقبة الذاتية، ومستوياتها، وحالات الهوية النفسية وتطوراتها في فترة المراهقة، مع إلقاء الضوء على العوامل الأسرية، والاجتماعية، والثقافية المؤثرة في نمو الهوية النفسية لدى المراهق. وينتهي هذا الفصل بعرض لأبرز الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، سواء أكانت باللغة العربية أم باللغة الأجنبية.

المراهقة:

يعتبر مفهوم المراهقة من المفاهيم النفسية الأساسية في علم النفس، وعلم نفس النمو، ولعل المتتبع للأدب الذي كتب حول المراهقة يجد هنالك عدداً من التعريفات التي أعطيت للمراهقة، والتي تتباين في المضمون؛ فالمراهقة كما يرى النقرش (٢٠٠٧) أن معناها النمو وقولنا راهق الفتى، وراهقت الفتاة، بمعنى نموهما نمواً مستطرداً، ففي هذه الفترة ينتقل المراهق انتقالاً تطورياً من سن البلوغ البيولوجي إلى فترة النضج في كافة المجالات النمائية، الأمر الذي يؤهله للدخول إلى قوى العمل.

وبمـا أن مرحلة المراهقة تبدأ مع بداية سن البلوغ الجنسي، فقد ميز شافـر Shaffer (2002) بين مصطلـح المراهقـة، ومصطلـح البلوغ، ومصطلـح الشباب، فكلمة مراهقة Adolescence مشتقة من الكلمة اليونانية Adolescere ومعناها التدرج نحو النضج الجسمي، والجنسي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي تمهيداً للتكيف مع الذات. ويشير البلوغ الجنسي إلى اكتمال الوظائف الجنسية، وقدرتها على أداء وظائفها. لـذا فالبلوغ هو جانب من جوانب النمو الذي يترك أثاراً ودلائل واضحة في فترة المراهقة. ويرى سانتروك (2003) أن المراهقة لا تعني التغيرات الجسمية المتعلقة بالجنس فقط، إنما تنمو معها القدرات العقلية، والميول،

والاتجاهات، والمعتقدات، والقيم التي تساعد المراهق على التكيف مع بيئته المتغيرة، وتؤهله للدخول إلى مرحلة الشباب – المراهقة المتأخرة – التي عادة ما تمثل الجانب الاجتماعي لهذه المرحلة، وخاصة مع نهايتها، حيث يصل المراهق سن الرشد الحقيقي (١٨–١٩) سنة، أو القانوني (٢١) .

ويعد ستانلي هول Stanly Hall أول من كتب عن المراهقة Adolescence من منظور علمي، فهو يرى أن المراهقة مرحلة تسودها المعاناة، والإحباط، والصراع، والقلق، وكثرة المشكلات الناتجة عن صعوبات التوافق (Santrock, 1983) .

أما أريكسون (1968) وهو من المحللين النفسيين المحدثين فيرى أن المراهقة هي فترة عملية البحث عن الهوية Identity، وخلالها ينمو الجسم بمعدلات سريعة، وتحدث تغييرات فسيولوجية يكون لها أثارها النفسية في حياة المراهق، كما تنمو الإمكانات العقلية وتتمايز، ويمر المراهق بخبرات انفعالية، واجتماعية، وتظهر خبراته، ومعتقداته، واتجاهاته عن نفسه، وعن أسرته، وعن الناس، والمجتمع، والوطن، والدين. كما يرى أريكسون (1980) أن ظهور هذه التغيرات السريعة لدى المراهق في هذه المرحلة بالذات يجعله يواجه العديد من الأدوار مثل الأدوار المهنية، والأيديولوجية التي تهيئه لمواجهة تحديات مرحلة الرشد.

أما ستينبرغ (2005) فقد رأى أن المراهقة فترة يعاني فيها الفرد من أزمة الهوية Identity Crises إذ يحاول فيها المراهق الانفصال عن أبويه، ويبدأ بالسعي للحصول على شخصية متميزة ذات سلوكات، وعلاقات يغلب عليها طابع الامتثال للبيئة الاجتماعية. ويضيف ستينبرغ (2000) أن هذه الفترة تتطلب اتخاذ قرارات، إذ أن الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والبحث عن الهوية كلها عوامل تساعد في إحداث ضغوط، وردود أفعال غير تكيفية.

وتعتقد ميد Mead كما ورد في سانتروك (2003) أن فترة المراهقة لا تمثل مرحلة أزمات أو ضغوط في المجتمعات البدائية؛ لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بتحمل المسؤولية، وينخرط في العمل، ويتزوج مبكراً بمجرد بلوغه، في حين يحدث العكس في المجتمعات المتقدمة حيث تطول فيها مرحلة المراهقة بسبب الدراسة أو العمل، وهذا ما أكده ستينبرغ (2005) حيث أشار إلى أن فترة المراهقة قد تكون قصيرة بالنسبة للبيئات الفقيرة، إذ يحقق المراهق استقلاليته ما بين عمر (١٥–١٨) سنة، أما في الطبقات الاجتماعية المتوسطة فقد تمتد مرحلة المراهقة فيها إلى ما بعد المرحلة الجامعية الأولى، وخاصة عندما يكون المراهق معتمداً على أهله. بالتالي فإن مرحلة المراهقة ليست بالضرورة مرحلة ضغوط وأزمات تكيفيه، نظرا لارتباطها بالسياق الاجتماعي

السائد، وهذا ما أكدته الدراسات الانثروبيولوجية التي أشارت إلى أن العوامل الثقافية السائدة في المجتمع تلعب دوراً أساسياً في صقل سلوك الفرد، وشخصيته (Santrock, 2003) .

أمـــا من حيث التحديد الزمني لفترة المراهقة؛ فقد أشارت نتائج بعض الدراسات (Shaffer (2002 ; Santrock (2003 إلى أنه من الممكن تحديد بداية دخول الفرد في فترة المراهقة، ولكن من الصعب علينا تحديد نهايتها: حيث تتحدد بداية هذه المرحلة بالبلوغ الجنسي للفتى أو الفتاة، أما نهايتها فتتحدد بوصول الفرد إلى النضج في الجوانب المعرفية، والانفعالية، والأخلاقية، والجسدية، والاجتماعية. وتطول فترة المراهقة أو تقصر تبعاً للمعايير الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها المراهق، وتبعاً للدور الاجتماعي الذي يمارسها.

كما يرى روبرت (2005) إنه من الممكن تقسيم مرحلة المراهقة إلى فترات، وعرفها بأنها فترة من العمر تتوسط الطفولة، والرشد، وتحسب بدايتها عادةً ببداية البلوغ الجنسي الذي يتفاوت الأفراد فيه تفاوتاً يصل – في الأحوال العادية – "إلى نحو خمس سنوات بين أول المبكرين وأخر المتأخرين، وبشكل عام فإن فترة المراهقة تقابل مرحلتي التعليم الإعدادي، والثانوي، وهي مرحلة خلالها ينتقل الفرد من الطفولة إلى الرشد.

أما زهران (١٩٩٥) فيرى أن فترة المراهقة تمتد من العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً، أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد ذلك بعام أو عامين، أي بين (١١–٢١) سنة، ولذلك تعرف المراهقة أحياناً باسم Teen Years، ويعرف المراهقون باسم Teen agers.

أما دافس وهوقتون (Davies & Houghton (2000 فعرفا المراهقة بأنها الفترة النمائية التي تبدأ مع بداية سن البلوغ، وتبدأ عند الإناث بسنة أبكر من الذكور، وتحدث فيها تغيرات عضوية، ونفسية، وذهنية، وتمتد بين (١٢–١٨) سنة.

وقسم هيور (Huurre (2000 فترة المراهقة إلى مرحلتين فرعيتين هما:

– المرحلة الأولى: المراهقـــة المبكـــرة (١٢– ١٤) .

– المرحلة الثانية: المراهقـــة المتأخـــرة (١٨–١٩) .

أمـــا الكايند واينر (Elkind & winner (1996 فقد قسموها إلى ثلاث مراحل فرعية هي:

– المرحلة الأولى: مرحلة المراهقة المبكرة، وتمتد عبر السنوات من (١١–١٤) .

- المرحلة الثانية: مرحلة المراهقة المتوسطة، وتمتد عبر السنوات من (١٥-١٧) .
- المرحلة الثالثة: مرحلة المراهقة المتأخرة، وتمتد عبر السنوات من (١٨-٢١) .

ويتفق وترمان (Waterman (1992 مع هذه الآراء، وعليه قسم فترة المراهقة إلى المراحل التالية:

- المراهقـــة المبكـــرة: وتأخـــذ دور البلوغ Puerty وتقابل المرحلـــة الإعداديـــة وتشمل الأعمار (١٢، ١٣، ١٤) .
- المراهقة المتوسطة، ويطلق عليها أيضاً المرحلة الانتقالية The Transition Period وتقابل نهاية المرحلة الإعدادية، وتشمل الأعمار (١٧،١٦،١٥) .
- المراهقة المتأخرة Later Adolescence وتقابل مرحلة التعليم الثانوي، وتشمل الأعمار (١٨-٢١) سنة.

ولأغراض هذه الدراسة، تم الأخذ بمنحى هيور (Huurre (2000 لملاءمته لتحقيق أغراض الدراسة، وهمـــا: فترة المراهقة المبكرة (١٢-١٤) سنة، وفترة المراهقـــة المتأخـــرة (١٨-١٩) سنة. وفيما يلي استعراض لأهم الخصائص المعرفية، والنفسية الاجتماعية، والسلوكية في هاتين الفترتين:

أولا: مرحلـــة المراهقـــة المبكـــرة: Earl Adolescence من عمر (١٢-١٤)

يُطلـــق البعض على هـــذه المرحلة اسم مرحلة البلـــوغ، وخلالها تخضع عمليات التفكير لإعادة تنظيم على مستوى أرقى يختلف عن مرحلة الطفولة، وذلك نتيجةً للخبرات السابقة المُتجمعة من تفاعل الطفل مع البيئة، وتتزايد المرونة، والضبط في العمليات العقلية للمراهقين، ويطلق عليها الحراك العقلي ويظهر ذلك في التحرر المتزايد من الخبرات الحسية، وإمكانية التفكير في المشكلة في أكثر من اتجاه، ومحاولة استيعاب الموضوعات، والظواهر المختلفة، وإمكانية التحكم في تفسير الأحداث والمواقف المختلفة، قطامي (٢٠٠٠). أما أهم مظاهر النمو المعرفي لمرحلة المراهقة المبكرة فيمكن إيجازها فيما يلي:

١- يطور المراهق قوة تفكير تفتح أمامه آفاقاً معرفية، واجتماعية. ويتسم هذا التفكير بأنه تجريدي أكثر، منطقي، مثالي، معه يصبح المراهق أقدر على تفحص أفكاره، وأفكار الأخرين، وما الذي يفكر به الآخرون وله علاقة به (الريماوي، ٢٠٠٣).

٢- يصبح التخيل لدى المراهق أكثر تجريداً، وأقل حسية. فهو يتخيل نفسه بأنه محبوب وأنيق، ودمث، وأن الآخرين يرونه كذلك، فينتقل للتفكير بالمستقبل بخيالاته، مما يشعره بالقدرة على الإحساس بالتميز، والاستقلال (Anderson, 2000).

٣- تنمو القدرة اللفظية لـــدى المراهق، فيميل إلى الجدل من أجل الجدل في كل صغيرة، وكبيرة، وربما كان ذلك من أسباب اختلاف آرائه عن آراء والديه، إضافة إلى نمو مهارات الاتصال اللغوية لديه (قطامي، ٢٠٠٠).

أما من حيث الخصائص النفسية الاجتماعية، فيرى إلكايند أن أهـــم ما يميز هذه المرحلـــة هو تطور نوع جديد من التمركز حول الذات، والذي يعمل على إحداث تغيرات دراماتيكية في المعرفة الاجتماعية التي تظهر لدى المراهق في هذه المرحلة، حيث أشار الريماوي (٢٠٠٣) إلى أن تمركز المراهق حول ذاته يظهر في جانبين: المشاهدين الوهميين Imaginary audience اعتقاد المراهق بان الآخرين مشغولون به كما هو مشغول بنفسه. والأوهام الشخصية Personal Fales إحساس المراهق بالتفرد، وبعدم وجود من يفهم مشاعره. ويفسر سانتروك (1999) ذلك في أن المراهق لا يفترض بأن مشاعر الآخرين، واستجاباتهم تختلف عن مشاعـــره واستجاباتـــه فيما يتعلق بموقف أو خبرة هو صاحبها. وإنما يرجع هذا التناقض إلى عدم التناسق، والتكامل بين خبرات، ودوافع المراهق النفسية، كما أن بعض المراهقين في هذه المرحلة يتعرضون لحالات حُزن، وانطواء، وألام نفسية نتيجة لما يعانونه من صراع بين الدوافع، وتقاليد المجتمع، ومعاييره.

وتبعاً لأريكسون (1980) فإن البعد النفسي الاجتماعـــي الذي يظهر خـــلال هذه المرحلـــة إمـــا أن يكون إحساساً بهويـــة الأنا، إذا كـــان موجباً، أو إحساساً بتمييع الدور إذا كان سالباً، والمهمـــة التي تواجـــه المراهق هي أن يبلور جميع المعارف التي اكتسبها عن نفسه، وأن يوجد تكاملاً بين الصور المختلفة للخبرات التي مر بها.

كما يتطور لدى المراهق في هذه المرحلة البعد السلوكي ، فتبعاً لأبحاث بياجيه المشار إليها في قطامي (٢٠٠٠) يغلب على المراهق في هذه المرحلة طابع التأثر بالأصدقاء، والإعجاب

بالبارزين منهم، وتقليدهم. حيث يميل إلى الزعامة، والقيادة، أو يتوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة المباشرة مثل شخصيات الإبطال. ويرافق ذلك الاهتمام بالمظهر الشخصي، وتقدير الذات وتأكيدها. ويضيف مايرز Myers (2004) أن نزعة المراهق نحو الاستقلالية، والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس تزداد، وتكون مصحوبة بالنفور، والتمرد، والسخرية، والتعصب، والمنافسة، وقد يلجأ إلى سلوك المجازفة Risk-Taking Behavior، رغبة منه في خوض تجارب عديدة، وإشباع حاسة البحث، والاستقصاء لديه، ويرى الريماوي (٢٠٠٦) أن بعض المراهقين يلجأون إلى مثل هذه السلوكات ليعبروا عن شجاعتهم، ويظهروا عدم التزامهم أو معارضتهم للسلطة.

ثانيـــاً: مرحلـــة المراهقـــة المتأخـــرة: Late Adolescence

يرى الهنداوي (٢٠٠٥) أن هذه الفترة تعد فترة انتقال إلى مرحلة الشباب، وفيها يبدأ المراهق يتدرب نفسه على تحمل مطالب حياة الشباب، وهي تقابل نهاية المرحلة الثانوية وبداية التعليم الجامعي. وتمتاز هذه المرحلة بمحاولة المراهق التغلب على المصاعب التي تواجهه، وأهمها الدخول إلى الجامعة، فيتميز مراهقو هذه المرحلة بنمو عقلي يهيئهم لمواجهة المشكلات الحياتية بالطرق المثلى. وفيما يلي أهم مظاهر النمو المعرفي لمرحلة المراهقة المتأخرة:

١- استيعاب المراهق في هذه المرحلة للمفاهيم، والقيم الأخلاقية المتعلقة بالصواب والخطأ، والخير، والشر، والحق، والواجب، كما تظهر لديه القدرة على اكتساب المهارات العقلية، والمفاهيم اللازمة للمواطنة الصالحة، ويزداد عنده نمو التفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والتفكير الابتكاري، وتزداد القدرة على الفهم، والصياغة النظرية، ويستطيع المراهق حل المشكلات المعقدة في هذا السن (Veeman & Beishuizen, 2004).

٢- يميل المراهق إلى حل المشكلات بالرجوع إلى المنهج العلمي الذي يقوم على فرض الفروض، وتحليل المواقف تحليلاً منطقياً، وتزداد قدرته على التفكير المستقل، واتخاذ القرارات، وتكوين فلسفة خاصة به في الحياة. كما تزداد قدرته على اتخاذ القرارات، والتفكير في ذاته، والاستقلال في التفكير، والحرية في الاكتشاف دون الرجوع للآخرين (Robert, 2005).

٣- تزداد قدرة المراهق على التحصيل والإحاطة بمصادر المعرفة، وتزداد سرعته في القراءة، وتتجه مهاراته نحو القراءات المتخصصة بالموضوعات السياسية، والدينية، والفلسفية، والرياضية (Robert, 2005).

٤- تتطور الميول عند المراهق وتتضح لديه الميول المهنية في إطارها الاجتماعي، وتتأثر ميوله بمعايير الجماعة، وبالمستوى الاقتصادي، والثقافي للأسرة، وباستعداداته، ونواحي نضجه، وعمره (الريماوي، ٢٠٠٣).

أما من حيث الخصائص النفسية الاجتماعية، فيرى سانتروك (1999) أن المراهق خلال هذه المرحلة يتذوت العادات، والتقاليد، والأعراف السائدة في مجتمعه، وبالتالي تذوته للقوانين المنظمة لحياة الناس، والالتزام بها. فتبعاً لمايرز (2004) يشعر المراهق في هذه المرحلة بأن تأثير أصدقائه يتساوى مع تأثير والديه، مما يدفعه إلى الاقتراب من والديه، والأخذ بالأدوار المناسبة له. كما تنمو لديه الجرأة في الكشف عن ذاته للآخرين دون إحراج، وهذا ناتج عن شعوره بالثقة، وأنه مقبول، ومحبوب في المواقف الاجتماعية، الأمر الذي يقوي الارتباط الايجابي بين قبول الذات، والتوافق الاجتماعي، والدعم الاجتماعي.

وأشارت نتائج الدراسات (Marcia (1993); Papalia, Old & Feldman (2001 إلى أن مشاعر الألفة، والحميمية، وضرورة العيش مع الآخر، وقبول هذا الآخر له، قد تتضح في هذه المرحلة تمهيداً لأداء دور الوالدية في نطاق أسرة نووية أو ممتدة، فشخصية المراهق في هذه المرحلة تتسم بالاستقلالية، والأحلام المتصلة بالحياة التي يتمناها الشباب، خاصة فيما يتصل بالزواج، والعمل، واختيارها في عالم الواقع. وهذا يؤكد ما توصل إليه مارسيا (1993) من أن المراهق الذي يتميز بهذه الصفات يكون قد حدد اختياراته التي يتطلبها سن الرشد والتزم بها، الأمر الذي يقوي من الإحساس بهويته النفسية وصولاً إلى تحقيقها.

وفي هذه المرحلة أيضاً - مرحلة المراهقة المتأخرة - يرى روبرت (2005) أن رغبة المراهق في تأكيد ذاته تتضح من خلال ميله إلى مسايرة الجماعة، كما يظهر لديه الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، حيث يميل إلى مساعدة الآخرين، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية. بالإضافة إلى اهتمامه بالأصدقاء، ومسايرتهم، وخاصة الذين يشبهونه في الصفات، والميول

الرياضية، والهويات، كما تظهر لديه النزعة إلى الزعامة الاجتماعية، والرغبة في شرح الأمور الغامضة، محققاً المزيد من الاستقلالية الاجتماعية التي تمكنه مـــن العيش والعمل مع الآخرين.

مما سبق نلاحظ أن هناك فروقاً واضحة في خصائص النمو لدى صغار وكبار المراهقين، مما قد يعني اختلاف مراهقي الفترة المبكرة عن مراهقي الفترة المتأخرة في مستويات التفكير، وأنماط السلوك. وهذا ما أكده ستينبرغ (2000) حيث أشار إلى أن العمليات المعرفية، والمهارات الاجتماعية التي يقوم بها صغار المراهقين تختلف عن العمليات المعرفية، والمهارات الاجتماعية التي يقوم بها كبار المراهقين، وهذا ظهر من خلال سلوكاتهم، وتصرفاتهم التي يقومون بها خلال تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم.

وعليه استحوذت مرحلة المراهقة على اهتمام الكثير من الباحثين، والدارسين في مجال علم النفس التربوي المعاصر، نظراً لما تتميز به هذه المرحلة من تغيرات، وتطورات أثرت بشكل كبير وواضح على عمليات تفكير المراهق، والسلوكات المتوقعة منه في السياق الذي يعيش فيه، سيما وأن هذا السياق يشهد تغيرات متسارعة في مختلف مناحي الحياة الأسرية، والاجتماعية، والثقافية، والتاريخية. كما يشهد انفجاراً معرفياً متزايداً في مجال المفاهيم، والنظريات التربوية. وفي ضوء ذلك كله زادت الحاجة للبحث في التفكير، ومهاراته، واستراتيجياته من أجل مساعدة الفرد على مواجهة هذه التغيرات المتسارعة.

المراقبة الذاتية:

إن التفكير باعتباره نشاط ذهني يقوم على المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، بهدف تشكيل الأفكار، والحكم عليها، وهذا التفكير لا ينمو تلقائيا، بل يتطور من خلال الخبرة، والممارسة، والتدريب، ويأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي (Costa, 1985).

فتبعاً لبياجية كما ورد في الكايند (1974) يمر تفكير الطفل في عدة مراحل، وكل مرحلة تتميز بطريقة خاصة في التفكير، وكلما تغيرت طريقة التفكير هذه، تغير فهم الطفل للعالم. وهذا ما أكدته نتائج دراسات باندورا (Bandura (1986 إذ يرى أن التطور المعرفي للفرد يلعب دوراً بارزاً في تشكيل شخصيته، فالإنسان لا يستجيب ميكانيكياً للآخرين من حوله، فهو كائن يفكر، ويعقل، ويتخيل، ويخطط، ويتوقع، ويفسر، ويعتقد، ويقارن، ويقيم، كما أنه يستطيع ضبط سلوكاته، وتنظيمها

من خلال مجموعة من العوامل المعرفية التي تتفاعل مع بعضها لإحداث كل من النمو والتعلم. بشكل عام يرى قطامي (٢٠٠٥) أن المراهق في هذه المرحلة يسعى إلى إظهار السلوك المناسب بهدف ملاءمة نفسه مع بيئته التي يعيش فيها سعياً وراء تحقيق التوازن، والتكيف مع المعايير الاجتماعية، والأخلاقية السائدة في المجتمع.

إن التفكير من وجهة نظر المعرفيين نشاط عقلي يعمل على التوجيه، والتحكم بالعمليات التي يقوم بها الفرد خلال تفاعله مع بيئته المتغيرة، وهذا التفكير له مهارات أساسية، يستطيع الفرد تعلُمها، والتدرُب عليها، ومن ثم استخدامها في معالجة المعلومات، والمشكلات التي تواجهه، وتسمى هذه المهارات بمهارات ما وراء المعرفة، والتي تشير إلى وعي الفرد بتفكيره، ومراقبته لأنشطته المعرفية المتمثلة بالفاعلية الذاتية، وضبط التنظيم الذاتي، ومن ثم اختيار الإستراتيجية المطلوبة مثل إستراتيجية الإشارة، وإطالة النظر في الشيء، والتذكر، والتنبؤ بالأحداث لمعرفة مدى مطابقتها لأسلوب تفكيره، وبالتالي الوصول إلى الهدف المتمثل في إنجاز المهمـــة، وتقديم التقويم المناسب لها. إن هذه المهارات تجعـــل المراهق أكثر منطقية، وكفاءة، وفهم لما يلاحظ (Flavell, 1977) .

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم التربوية المعاصرة التي ظهرت في السبعينات من القرن الماضي على يد عالم النفس فلافل (1977) , Flavell وبالتالي ُيعد البحث فيه أمراً بالغ الأهمية لما له من تأثير على تحسين المهارات العقلية، وقد وصفت هذه العمليات بأنها تعود إلى التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking الذي يتضمن مراقبة نشاط العمليات المعرفية المتمثلة في التخطيط للمهمة Planning، ومراقبة الاستيعاب Monitoring Comprehension، وتقويم التقدم Progress Evaluating، أخذين بعين الاعتبار أن العمليات ما وراء المعرفية تتضمن التأمل الذاتي الشعوري Self-Reflection Conscious الذي يشير إلى أوصاف ما وراء المعرفة (Smith, 1994) .

أما ليفنجستون (1997) Livingeston فيرى أن عمليات ما وراء المعرفة تعتبر تسمية عصرية للمفهوم القديم للتأمل Reflection. بينما يشير إليها باريل (1991) Barell بأنها جوهر التأمل الذاتي الذي يتكون من التخطيط (ما المشكلة وكيف أحلها؟)، والمتابعة (ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟)، والتقويم (ما مدى كفاءة إنجازي للعمل؟) .

كذلك ينظر بوندز وبوندز Bonds & Bonds (1992) لما وراء المعرفة على أنها معرفة الفرد، ووعيه بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم، وتقييم، ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة للسيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة. ويعرفها هويت Huitt (1997) بأنها المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، أو تفكير الفرد حول تفكيره، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه، وتفكيره. في حين يرى سكراو وجرهام Schraw & Graham (1997) أن ما وراء المعرفة تعود إلى الفهم، والتحكم بالمعرفة، وإنها تمكن الأفراد من مراقبة، وتنظيم أدائهم المعرفي بشأن: كيف، ولماذا يفعل الفرد ما يفعله.

أما أبسط صورة توصلت إليها البحوث، والدراسات من أجل توضيح مفهوم العمليات الما وراء معرفية، فهي اعتبارها نوع من الحديث الذاتي الذي يقوم به الفرد لحل مشكلة ما، وكيفية تنفيذه لهذا الحل، ومن ثم تقويم النتائج. وعليه قسمها فلافل Flavell (1979) إلى ثلاثة عناصر متفاعلة وهي:

متغيرات شخصيـــة متعلقـــة بالفرد: وتشمل معرفته بخصائصه الذاتية، وإمكاناته العقلية، وتنظيمه الدافعي، وانفعالاته، ومعتقداته الخاصة به، وثقته بخبراته، وقدراته، ومعلوماته. وهي تشير إلى وجود تصور عام يحكم سلوك الفرد خلال معالجته للمعلومات، وهذا التصور يؤثر على نمط المعالجة ونتائجها، كأن يتصور بأنه "لا يمكنه أن يفكر جيداً إذا كان خائفاً". وهذه المتغيرات الشخصية يمكن أن تكون في ذات الفرد (بين الفرد ونفسه)، أو تفاعلية (علاقة الفرد بالآخرين)، أو محيطية (علاقة الفرد بالعالم المحيط به).

متغيرات تتعلق بالمهمة المراد انجازها: وتشير إلى أن الفرد يتعلم شيئاً ما عن طبيعة هذه المهمات من خلال الخبرة، فهناك مهمات متعددة تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة فعلى سبيل المثال "فإن تذكر الفرد للقصيدة الشعرية يتطلب مستوى معالجة أصعب من تذكر أسماء أصدقائه الذين يلعب معهم".

متغيرات تتعلق بالإستراتيجية التي يتبعها الفرد في التعامل مع المهمة ممثلة بالإجراءات، والاستراتيجيـــات المعرفيـــة التي يستخدمها الفرد لانجاز المهمة، والوصول إلى الهدف. وعليه فالتفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة يجعلنا أكثر وعياً بأنماط الاستراتيجيات الناجحة التي تمكننا من الوصول إلى الأهداف المنشودة.

أما ديركس (1985) Dirkes فينظر إلى هذه المتغيرات كمهارات تحكم عمليات التفكير، والتعلم، ففاعليتها تظهر في حل المشكلات، والتذكر، وإدارة الذات، ومراقبتها خلال تنفيذ العمليات المعرفية، وهذه المهارات تعمل على:

- ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة.
- اختيار استراتيجيات التفكير بشكل موضوعي.
- التخطيط، والمراقبة، وتقييم عمليات التفكير.

أن هذه المهارات تركز على الضبط التنفيذي للعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد أثناء معالجته للمهمة، وهذا الضبط يتمثل في المراقبة، والتنبؤ، والتنسيق، واختبار الواقع. وعليه يرى باريس وونوغراد (1990) Paris & Winograd أن هناك سمتين لما وراء المعرفة هما:

أولاً: التقييم الذاتي Self Appraisal ويشير إلى التصورات الشخصية للأفراد حول حالة المعرفة، والقدرات المتعلقة بمدى الفاعلية المرتبطة بالمعرفة، والقدرات والدوافع التي تجيب عن الأسئلة مثل ماذا أعرف عن. أو إجرائية تشير إلى الوعي بالعمليات المعرفية للتفكير مثل كيف أنفذ إستراتيجية معينة. أما المعرفة الشرطية فتشير إلى الوعي بالظروف التي تؤثر في التعليم مثل لماذا تم اختيار هذه الإستراتيجية، ومتى أختارها.

ثانياً: إدارة الذات: Self-Managment وتشير إلى المظاهر الدينامية التي تحول المعرفة إلى فعل، وهناك ثلاثة أنواع من العمليات التنفيذية التي يمكن أن تتضمنها نشاطات التفكير المنظم ذاتياً وهي: التخطيط ممثل بالتنسيق الانتقائي للمعاني المعرفية بما يتفق مع الهدف المعرفي، التقييم ويمثل عملية مراقبة الفرد المستمرة في أي مجال من مجالات المعرفة وإصدار الحكم عليها. أما التنظيم فيشير إلى مراقبة التقدم وتعديل الخطط والاستراتيجيات اعتمادا على الكيفية التي يعمل بها الفرد. لذا يمكن اعتبار التقييم الذاتي عاملاً مهماً من عوامل الحصول على المعرفة، كذلك تصبح عملية إدارة الذات عاملاً أساسياً في توظيف هذه المعرفة إذا ما تم تحديد الهدف، واختيار الإستراتيجية المناسبة، ومن ثم المراقبة المستمرة لكل من التفكير والأداء.

أما أهم ما ركزت عليه نظرية ما وراء المعرفة فهو التركيز الدقيق على تلك السمات من التفكير وهي المعرفة، والمراقبة، والسيطرة على النشاطات المعرفية التي تسهم في زيادة وعي الفرد، وفهمه لما يدور حوله من أحداث في البيئة التي يتفاعل معها (Flavell, 1977). فامتلاك الفرد لهذه السمات يمكنه من الوقوف خارج نطاق ما يدور في تفكيره، كما يجعله على وعي بالكيفية

التي يستحث فيها تفكيره، لكي ينجز أفضل ما يحاول انجازه، فقد يسأل الفرد نفسه الأسئلة التالية: ما الذي أحتاجه لعمل المهمة؟ وما الذي لا أستطيع عمله اليوم؟ وما الذي أستطيع عمله؟ وماذا أحتاج لمراجعته؟ وما الذي سأفعله في حال عدم النجاح في إنجاز المهمة؟ وهذا يزيد من ثقته بذاكرته، وقدرته على معالجة الأحداث، والمشكلات التي يمر بها، الأمر الذي جعل هذه السمات جزءاً من خبراته الشخصية، وبالتالي أمكنه استخدامها في المواقف المناسبة (قطامي، ٢٠٠٥).

إن وصول الفرد ذاتياً إلى التفكير فوق المعرفي يظهر في قدرته على اختيار، وتطبيق عدة مهارات أوردها أونيل وأبدي على النحو الأتي: (Oneil & Abedi, 1996)

– **مهارة التخطيط:** ويتمثل في أن يكون للفرد هدف ما موجه ذاتياً ، وأن يكون لديه خطة لتحقيق هذا الهدف، ومن العبارات الدالة على التخطيط "حاولت أن أفهم المهمة قبل تنفيذها".

– **مهارة المراقبة (التحكم الذاتي):** ويحتاج فيه الشخص إلى آلية لمراقبة تحقيق الهدف، ومثال ذلك " تفحصت عملي بينما كنت أقوم به".

– **الإستراتيجية المعرفية:** حيث أنه يجب أن يكون لدى الفرد إستراتيجية انفعالية أو معرفية لمراقبة النشاط العقلي المستقل أو المعتمد على المجال: ومثال ذلك " استخدام استراتيجيات متعددة للتفكير في حل المشكلة".

– **مهارة الوعي:** عملية وعي وإدراك الفرد لعمليات تفكيره، ومثال ذلك: "لقد كنت مدركاً وواعياً لعمليات تفكيري المستمر.

لقد اقترح سكراو (1998) Schraw مجموعة من الأسئلة لمساعدة الأفراد على مراقبة تحكمهم، وسيطرتهم على العمليات الما وراء المعرفية لكل مهارة من المهارات كما يلي:

مهارة التخطيط: وتتضمن الأسئلة التالية: ما طبيعة المهمة؟ وما هدفي؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي أحتاجها؟ وكم من الوقت أحتاج؟.

مهارة المراقبة: وتتضمن الأسئلة التالية: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟

مهارة التقويم: وتتضمن الأسئلة التالية: هل بلغت أهدافي؟ وما الذي نحج منها؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل عليّ أن أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟

وبما أن مهارة المراقبة الذاتية Self-Monitoring تشكل واحدة من المكونات الرئيسية لمهارات ما وراء المعرفة، وتلعب دوراً هاماً في نمو الفرد، وتقرير مستوى التكيف الذي يمكن أن يحققه مع ذاته، ومع العالم الخارجي من حوله، فقد بات من الضروري البحث في هذه المهارة من أجل فهم الإنسان كعضو مفكر، وضابط لتفكيره، وموجه لسلوكه.

أن المُتتبع للدراسات التي أجريت حول مهارة المراقبة الذاتية، يرى أن هذه المهارة لم يتم التركيز عليها في الأبحاث والدراسات، ولم تجرَ تطبيقات كافية عليها، فالغموض ما زال يكتنفها، حتى جاء سنايدر (1974) Snyder وتطوع بالبحث فيها، فوصفها بأنها مهارة يستخدمها الفرد من أجل إدارة وتنظيم التعبيرات العامة كتعبيرات الوجه، أو حركات الجسم كي تتناسب مع الأفكار أو متطلبات الموقف الذي يتفاعل معه في السياق المحيط به.

وهذا ما أكده برودرك و بيلتز (1976) Broderick & Beltz حيث عرفا المراقبة الذاتية بأنها الطريقة التي يدير يها الفرد تقديمه لذاته، ولسلوكاته التعبيرية، وذلك من خلال ملاحظة هذه السلوكات والتحكم بها.

وفي هذا السياق عرفها فلافل (1977) Fllvell على أنها طريقة مراقبة الفرد للتقدم الذي يطرأ على المهمة التي يقوم بها كالمهمات الاجتماعية المتمثلة بالعمل مع الزملاء، حيث يراقب جميع الخطوات وبعد ذلك تقييم المخرجات، وتفضيل أي خطوة، والحكم عليها، وفيما إذا كان بحاجة إلى إستراتيجية جديدة، أو إذا كان هناك حاجة للتغير في الهدف، فأهميتها تتمحور في تركيز الانتباه على السلوك المهم الذي يساعد الفرد على تحقيق الهدف المنشود. وبمعنى أخر فهي تشير إلى طريقة تقييم الفرد لكيفية حدوث تعلمه، وحلة للمشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية المختلفة.

ويتفق شانك (1991) Schunk مع ما أشار إليه فلافل (1977) حيث وصف المراقبة الذاتية بأنها ذلك الانتباه المتعمد لبعض مظاهر السلوك، والمصحوب في أغلب الأحيان بانتباه مكثف ومتكرر، فالأفراد لا يستطيعون تنظيم سلوكاتهم إلا إذا كانوا مدركين لما يقومون به، وقادرين على تقدير مدى مناسبته اجتماعيا، من خلال استرجاع الخبرات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى بشكل مترابط، وذو معنى، واتخاذ قرار بشأنها، ثم ملاحظة ردود فعل الآخرين على سلوكاتـــهم، والعمل على تعديلهـــا (قطامي، ٢٠٠٥).

ويؤكد ستينبرغ (1998) في نظريتـــه الثلاثية للذكاء على ما أشار إليه شانك، وفلافل، حيث نظر للمراقبة الذاتية على أنها تشكل إحدى وظائف عمليات الضبط العليا للأنشطة المعرفية التي يقوم

بها الفرد عند معالجته لمهمة معينة. وهي مهارة تنفيذية مهمتها توجيه، وإدارة مهارات التفكير العاملة في معالجة موقف معين. فهذه المهارات تعبر عن وعي الفرد بنشاطاته المعرفية المتمثلة بالفاعلية الذاتية، وضبط التنظيم الذاتي، ومن ثم اختيار الاستراتيجيات المطلوبة للتفكير، والوصول إلى الهدف. الأمر الذي يجعل الفرد أكثر منطقية وفهماً لما يلاحظ.

كذلك يؤكد دوبش (Doobsh (2005 أن الأفراد وخلال عملية المراقبة الذاتية يمارسون كميات مختلفة من الانتباه للسلوك الصادر عن النماذج، مُركزين على السلوك المناسب اجتماعيا، وعلى اعتبار أن هذا السلوك هو نموذج للتعبير المناسب، وبإمكانهم استعماله في حالات مستقلة أو متغيرة حسب المواقف المختلفة.

أما روك (Rock (2006 فيرى أن المراقبة الذاتية Self-Monitoring تمثل عملية ملاحظة الفرد لسلوكاته التي يقوم بها خلال تفاعله مع السياق المحيط به، والعمل على تقييم هذه السلوكات بناءً على أهدافه المحددة مسبقاً. وبشكل عام يرى سنايدر (1979) أن المراقبة الذاتية تمثل وعي الفرد بهويته النفسية خلال تقديمه لذاته في المواقف التي تواجهه. مؤكداً أن المراقبة الذاتية تمكن الفرد من تعديل سلوكاته اليومية وتكييفها لتتلاءم مع متطلبات المواقف الحياتية المتعددة التي يتفاعل معها بهدف تحقيق التكيف مع الآخرين.

ويعتقد باندورا (Bandura (1986 أن الفاعلية الذاتية Self-Efficacy والتنظيم الذاتي Self-Regulation يلعبان دوراً مهماً في عملية المراقبة الذاتية، وقد وضح نموذجه (الحتمية المتبادلة)، أهمية التفاعل بين الفرد، والبيئة، والمعرفة من أجل اختيار السلوك المناسب، فالبيئة بما فيها من نماذج، ومصادر للمعلومات قد تؤثر على المتعلم ، وتدفعه لملاحظة هذه النماذج، وتذوت سلوكاتها، وأفكارها، ومشاعرها ذهنيا، ثم عمل تقارب بين سلوكاته، وسلوكات هذه النماذج، وذلك بمراقبة سلوكاته أثناء فترة حدوثها ومراقبة ردود فعل الآخرين نحوه، والعمل على إجراء التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة الناتجة عن ردود فعل الآخرين.

ويتفق كورنو (Corno (1986 مع باندورا (1986) في أن وعي الفرد بفاعليته الذاتية، يُمكنه من عملية ضبطه لذاته، ويطور المعرفة بعمليات المعرفة لديه،وعليه تضمنت مهارة المراقبة الذاتية Self-Monitoring عملية ملاحظة السلوكات المتعلقة بالهدف المطلوب، والعمل على تقيمها، وتعديلها بطريقة واعية، ومقصودة، بحيث تؤدي بالنهاية إلى تحقيق التكيف، والشعور بالرضا. وحتى يتمكن الفرد من مراقبة سلوكه، وتعديله فلا بد من حدوث ثلاث أشياء:

١- أن يحدد لنفسه أهداف واضحة ومعقولة للنشاط الذي يقوم به.

٢- أن يلاحظ درجة تقدمه نحو هذا الهدف.

٣- إذا لم يتيسر له التوصل إلى تحقيق هذه الأهداف، فإن عليه أن يعدل أو يستخدم إستراتيجيات جديدة للوصـــول إليها.

وحتى يتمكن الفرد من أداء المهمة، وتحقيق النجاح فيها، فلا بد أن تكون مهارة المراقبة الذاتية قد وصلت إلى مستوى من النضج الذي يؤهله لأداء تلك المهمة، إذ يرى سنايدر المشار إليه في شانك (1991) أن المراقبة الذاتية باعتبارها إحدى العمليات ما وراء المعرفية تنمو وتتطور بشكل تدريجي، وهذا النمو والتطور لا يبدأ بمرحلة المراهقة، وانما يبدأ منذ سن الخامسة، ويزداد بشكل ملموس وواضح مع بداية الحادية عشرة، والثالثة عشرة من العمر، متأثراً باهتمامات الفرد، وبالمعلومات والمهمات التي تتغير، وتتطور وفق كل خبرة يصادفها. فقد يسمع الفرد بعض المعلومات، فتستثار دوافعه، وتتولد لديه المثابرة، والحث الذهني لمعالجتها، وبالتالي يؤديها عن طريق التلفظ، أو السلوكات الأخرى كحركات اليدين أو تعبيرات الوجة. وبالتالي تتشكل سلوكات الفرد بما يتسق مع ذاته، ومع العالم المحيط به.

وهذا ما أكدته نتائج أبحاث بياجية المشار إليها في قطامي (٢٠٠٠) إذ يرى أنه عندما يصبح الأطفال قادرين على التحدث عن الأنشطة المعرفية التي يستخدمونها عند إنجاز المهمة، وكيف يستخدمون هذه الأنشطة، والوقت المناسب لإنجازها، عندئذ نقول إن الأطفال قد وصـــلوا إلى الإدراك المعرفي الذي وصفه أندرسون(1990) Anderson بالمهارات فوق المعرفية التي تمكن الأطفال من توظيف وعيهم بما يعرفون لإنجاز المهمات المطلوبة منهم، ووفقا للمعايير المستخدمة من أجل تحقيق النجاح فيها، ويمكن للأطفال تحقيق ذلك في عمر (٧-١١) سنة، وهي الفترة التي تبدأ فيها مراقبة الذات بالنمو والتطور. ويتفق كل من بيكر وبراون (Baker & Brown (1984 مع ما أشار إليه بياجية، حيث أكدوا على أن النشاط المعرفي الذي يصدر عن الفرد مرتبط بوعي الفرد بالمعرفة الموجودة لديه، وإمكاناته المعرفية الذاتية، ثم المواءمة بين إمكاناته المعرفية كمتعلم، وبين موقف التعلم.

ومن وجهات النظر الأخرى التي تؤكد أن مهارة المراقبة الذاتية تتطور تدريجياً، ما أشارت إليه نتائج أبحاث فيجوتسكي Vygotiscky حيث بينت أنه عندما يصبح الأطفال قادرين على تفعيل أفكارهم الداخلية كطريقة لعمل إحساس بالشيء، فإن هذه الأفكار الداخلية، والملفوظة خارجيا

وبصوت مرتفع لا تساعد الفرد على التعلم فقط، بل توضح وعيه بعملياته المعرفية من خلال مراقبته للمهمة التي يقوم بها، فهو بذلك يراقب نفسه، وجودة ما ينتج من معرفة، ثم يعمل على إنشاء تفسيرات في عقله تعمل على تعزيز ذاته، عندما ينجح فيما يقوم به من مهمات (كرين، ١٩٩٦) .

وبناءً على ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج حول تطور مهارة المراقبة الذاتية، قام العديد من الباحثين من أمثال كيل وهاجن (Kail & Hagen (1997 بإجراء عدة أبحاث أخرى، توصلت نتائجها إلى الاستنتاجات التالية:

الاستنتاج الأول: أن وعي الأطفال بعملية المراقبة الذاتية لديهم تكون ضعيفة حتى سن العاشرة من العمر خاصة فيما يتعلق بمراقبة تعلمهم، وتسلسله، وتنظيمه ذاتياً، فهم يجدون صعوبة في مراقبة مكونات الذاكرة، وتقدير الأشياء المطلوبة من أجل اختيار الاستراتيجيات اللازمة لإكمال المهمة، الأمر الذي يقودهم إلى عدم الثقة بأنفسهم.

الاستنتاج الثاني: إن نمو مهارة المراقبة الذاتية تكون تدريجية، ومستمرة، مع زيادة ثابتة في عمليات الوعي بعمليات الضبط والتنظيم، وذلك منذ سنوات ما قبل المدرسة إلى سن البلوغ، وقد وضح كيل وهاجن (Kail & Hagen (1997 أن الزيادة بالوعي تتطور مع كل خبرة يصادفها، وضمن مجالات محددة.

الاستنتاج الثالث: المعرفة بالمراقبة الذاتية هي عملية ذاتية البناء، وتتكون من خلال حلول المشكلات التفاعلية، ويدخل في عملية البناء عنصران هما: التوليد الذاتي، والتغذية الراجعة مما يزيد من معرفة محتويات الذاكرة والمهمات. كما تدخل عملية النمذجة، والتي من خلالها يقوم الفرد بملاحظة النماذج الماهرة.

الاستنتاج الرابع: الخبرة بمهمات المراقبة الذاتية تُسهّل على الفرد اختيار الإستراتيجية التي تُحسن أداءه؛ لذا فإن أداء الأطفال ما بين (٥-١٠) سنوات على تلك المهمات يكون ضعيفا، بينما يكون نموذجيا لدى البالغين والخبراء؛ فتتحسن مهارات المراقبة الذاتية، وتصبح المعرفة أكثر واقعية. وعليه فإن المراقبة الذاتية كسلوك تبدأ في النمو والتطور تدريجياً منذ سنوات ما قبل المدرسة، أي منذ سن الخامسة، والسادسة من العمر، ثم يزداد تطورها، وتحسنها بشكل ملموس خلال سنوات المدرسة المتمثلة في مرحلة المراهقة، وهذا ما أكده قطامي (٢٠٠٧) حيث أشار إلى أن مهارة المراقبة الذاتية تتحسن بين سني العاشرة والرابعة عشرة تبعاً للعوامل المرتبطة بالنضج، والذكاء،

والخبرات السابقة، وأن المراهقين الأكبر سناً، وذوي الخبرة الأطول هم الأكثر قدرة على أداء مهارة المراقبة الذاتية بنجاح.

وبما أن مهارة المراقبة الذاتية تنمو وتتطور مع تقدم الفرد في العمر، فمن المتوقع أن يؤثر هذا التطور على تشكيل شخصية المراهق، ويؤدي إلى الارتقاء بها، وقد يحدث العكس، وقد فسر سنايدر(1979) ذلك بوجود مستويين من المراقبة الذاتية وهما: المراقبة الذاتية ذات المستوى العالي، والمراقبة الذاتية ذات المستوى المنخفض. ويمكن وصف سلوك المراهقين ذوي المستوى العالي من المراقبة الذاتية بما يلي:

- يظهرون اهتماماً كبيراً عند تقديم ذواتهم في المواقف الاجتماعية.
- ينتبهون للمعلومات المقبولة اجتماعيًا.
- لديهم القدرة على ضبط تقديم ذواتهم، وتعديل سلوكاتهم حسب ما يقتضيه الموقف الذي يواجهونه.
- يمكنهم استعمال هذه القدرات في مواقف مستقلة، وذلك بتركيزهم على مدى ملاءمة سلوكاتهم للموقف الاجتماعي. وهذا ما أكدته نتائج أبحاث داي (Day (2000 حيث أشار إلى أن المراهقين من ذوي المستوى العالي من المراقبة الذاتية يُمكنهم ضبط وتنظيم ذواتهم، وتعديل سلوكاتهم التعبيرية، وغير التعبيرية.

وترى ألين (Allen (1986 أن المراهقين قد يصلون إلى مستوى عال من المراقبة الذاتية ولكن في مرحلة متأخرة من العمر، وتلعب جماعة الأقران دورا مهما في ذلك، فتوقعات العائلة يستبدلها المراهق بتوقعات جماعة الرفاق، ويطور المراهق سلوكات جديدة، ثم يعمل على إحداث توافق وانسجام بينها وبين ما يقوم به أقرانه، وأسرته. الأمر الذي يُطور لديه استراتيجيات تواصل ذات مستوى عال من الفعالية تمكنه من رؤية الأشياء كما يراها الآخرون، كما أن هذه الاستراتيجيات تمكنه من ضبط تقديمه لذاته، وذلك بتركيزه على السلوكات المقبولة اجتماعيا، مما يعني أن المراهق قد تمكّن من تشكيل تركيبات معرفية أكثر تعقيداً في هذه المرحلة.

أما المستوى الثاني فهو المراقبة الذاتية ذات المستوى المنخفض، وفيها يصف سنايدر (Snyder (1975 سلوك المراهقين بما يلي:

- الاعتماد على النماذج البيئية في توجيههم.

- عدم إعطاء أهمية كبيرة لمهارات إدارة الذات.
- أكثر ميلاً لتوكيد الذات والتمركز حولها.
- ضعف القدرة على ضبط تقديم الذات في المواقف الاجتماعية بسبب قلة المعلومات، والخبرات لديهم.

وهذا ما أكدته نتائج أبحاث داي (2000) Day حيث أشار إلى أن المراهقين من ذوي المستوى المنخفض من المراقبة الذاتية، يعبرون عما يفكرون، ويشعرون، ويؤمنون معتمدين على النماذج البيئية من حولهم، كما أن اهتمامهم بضبط تقديمهم ذواتهم في المواقف الاجتماعية يكون قليلا. وتصف ألين (1986) Allen هؤلاء المراهقين بأنهم أكثر عصبية وتوترا وقلقا في هذه الفترة. أماَ كوبر سميث (2005) CooperSmith فيرى أن المراهق في هذه الفترة يبدي اهتمام بمظهره، ولياقته البدنية، ومع نهاية هذه المرحلة يشعر بحاجته لأن يكون مقبولا من قِبل الآخرين، فتتطور لديه الحساسية اتجاه السلوكات التعبيرية، وتنمو لديه الرغبة في تفسيرها، الأمر الذي يساعد على تطوير مفهوم الذات لديه.

أظهرت أيضاً دراسات سنايدر (1975) أن المراهقين من ذوي المستوى العالي للمراقبة الذاتية يختلفون عن المراهقين من ذوي المستوى المنخفض من المراقبة الذاتية وذلك من حيث المعلومات والخبرات، إذ أن المراهقين من ذوي المستوى العالي للمراقبة الذاتية يظهرون قدرة أكبر في التأثير على الآخرين بسبب امتلاكهم لعدد كبير من المفردات التي تمكنهم من المشاركة بفاعلية في المناقشات، والأنشطة الاجتماعية. وعليه وصف سنايدر الاختلافات بين المراهقين من ذوي المراقبة الذاتية العالية والمراهقين من ذوي المراقبة الذاتية المنخفضة على النحو الأتي:

يظهر المراهقون من ذوي المستوى العالي للمراقبة الذاتية اهتماما بمدى ملائمة سلوكاتهم للمواقف الاجتماعية، إذ يتخيلون أنفسهم في عدة مواقف قام بها الآخرون، ثم يبتدعون صوراً ذهنية لهذه المواقف، ويعملون على تعديلها (ضبطها وتنظيمها) والتصرف بموجبها في المواقف التي تواجههم، ويوضح سنايدر ذلك من خلال الإشارة لبعض المواقف العملية التي تظهر فيها المراقبة الذاتية العالية؛ عندما أكون مضطربا، كيف لي أن أتصرف في المواقف الاجتماعية، أنظر لسلوك الآخرين من النماذج، ففي كثير من الحالات غالباً ما يكون تصرفي يشبه تصرف هؤلاء الآخرين. وهنا ركز سنايدر (1979) على ثلاثة توجهات رئيسية، وهي :

التوجه الأول: الرغبة في أن يكون المراهق مركز اهتمام الآخرين، حيث يستخدم المهارات الاجتماعية، والتعبيرات العاطفية وثيقة الصلة بالموقف من أجل توفير المسرة للآخرين، وهذا التوجه تم التعبير عنه بعامل الانبساط الذي أشار إليه سنايدر على مقياس المراقبة الذاتية.

التوجه الثاني: الحساسية لسلوك الآخرين من النماذج.

التوجه الثالث: القدرة على تعديل سلوكه ليتناسب مع المواقف الاجتماعية في السياقات المتعددة. وهذا التوجه تم التعبير عنه بعامل التوجه نحو الأخرين على مقياس المراقبة الذاتية، وهذا ما أكده كل من سكوارتز، مشنر، ديلماتر Schwartz, Michener, Delamater (1986) عندما أشاروا إلى أن الفرد يندفع للبحث عن النماذج التي توجهه لكيفية التصرف بشكل مناسب في أي موقف من المواقف الحياتية، فنجده منشغلا، وبشكل كبير في مراقبتها للاعتماد عليها كموجهات لفظية وغير لفظية تمكنه من تقديم ذاته للآخرين بشكل مرتب ومبدع. أيضاً أكد كاستلين Castellan (1989) على أن الأفراد من ذوي المراقبة الذاتية العالية يظهرون سلوكات أكثر اتساقاً، وتوافقا مع المواقف الاجتماعية، كونهم قادرين على تمثل التناقضات التي تظهر في سلوكاتهم عبر المواقف، والأوضاع المتغيرة، على عكس المراهقين من ذوي المستوى المنخفض من المراقبة الذاتية، حيث تكون حساسيتهم نحو النماذج البيئية قليله، وبالتالي فقدرتهم على إبداع تصورات ذهنية تتلاءم مع تلك النماذج تكون أقل. أيضاً يرى كاستلين أن قدرة هؤلاء على إخفاء نواياهم الحقيقية تكون ضعيفة، فنجدهم يميلون لإظهار هذه النوايا، والاتجاهات في كل موقف من المواقف الحياتية التي يواجهونها..وبالتالي توصف سلوكاتهم بأنها أقل اتساقاً، وانسجاماً مع الأخرين.

كما يعتبر لينون Linon (1986) أن قدرة المراهق على إدارة الموقف، والتواصل مع الآخرين، ومناقشتهم بفاعلية من المهارات الإدارية المتطورة لدى المراهقين من ذوي المراقبة الذاتية العالية، إذ يوصف سلوك هؤلاء المراهقين بالمرونة، والقابلية للتغيير كيفما يتطلبه الموقف الاجتماعي. فهم يتبنون سلوكات الآخرين (الكلمات، والأفعال) باعتبارها صادرة عن أشخاص أكثر حكمة، إنما يقومون باختيار الكلمات، والأفعال ذات القيمة الإستراتيجية وبناءً على قناعة، وإدراك لمدى مناسبتها للموقف الاجتماعي، وبالتالي يحاولون تعديل الصورة الذهنية، وجعلها أكثر تناسبا، وتأثيراً في الأخرين ولكسب الأصدقاء منهم. وقد يساعدهم في ذلك التغذية الراجعة التي يتعرضون إليها من خلال النماذج. أيضا يصف كولب Kolb (1998) هؤلاء الأفراد بأنهم قادرون على القيام بأدوار متعددة، وبفعالية عالية، إذ نجدهم يميلون لإظهار كيف يفكرون، ويشعرون عند تقديم ذواتهم

في المواقف الاجتماعية، حيث يقولون" إن سلوكي عادة ما يكون تعبيراً عن مشاعري، ومعتقداتي واتجاهاتي، وعلية فأنا لا أرغب بتغيير أرائي، وأسلوبي في طرح الأشياء من أجل أن أحصل على استحسان الآخرين ورضاهم .أما الأفراد من ذوي المستوى المنخفض من المراقبة الذاتي فيرى داباس (1988) Dabbs أنهم لا يعطون أهمية لمهارات إدارة الموقف، والتواصل مع الأخرين. وربما يعود ذلك لعدم امتلاكهم للخبرة المناسبة لتلك المواقف.

كما تختلف سلوكات الأفراد من ذوي المراقبة الذاتية العالية عن سلوكات الأفراد من ذوي المراقبة الذاتية المنخفضة في مستوى الوعي لمتطلبات الموقف الراهن، إذ أن الأفراد من ذوي المراقبة الذاتية العالية عادةً ما يعبرون عن تصرفاتهم وأفعالهم، واتجاهاتهم، ومعتقداتهم، ومشاعرهم وذلك بما يتناسب مع متطلبات الموقف الراهن، وبالتالي تظهر سلوكاتهم على أنها أكثر تأثيراً في الأخرين. أما الأفراد من ذوي المراقبة الذاتية المنخفضة فيبدون أنهم أقل وعيا أو اهتماماً بسلوكاتهم، ومشاعرهم في تأثيراتهم على الناس الآخرين، كما أنهم أقل عرضة للتغيير أو التعديل كما يتطلبه السياق المحيط به (Dabbs,1988).

أما من حيث الموضوعات التي تتدرج تحتها المراقبة الذاتية العالية، فيرى كل من سنايدر وموشن (1975) Snyder & Mohson أن هذه الموضوعات التي لا تظهر بكثرة عبر المواقف المتغيرة، وذلك بسبب الاختلاف في مصادر المعلومات التي يعتمدها الفرد من أجل اتخاذ القرار بكيفية التصرف، هذه المعلومات قد تكون ذات مصدر خارجي، وهنا يعتمد الفرد على النماذج الواقعية التي تؤثر باستمرار على ما يتخذه من قرارات، وإما أن تكون ذات مصدر داخلي حيث يعتمد الفرد على اتجاهاته، ومعتقداته، وتصرفاته الشخصية.

ويلخص دافيد David (2008) الاختلافات بين الأفراد من ذوي المراقبة الذاتية العالية، والأفراد من ذوي المراقبة الذاتية المنخفضة كما هو مبين في الجدول الأتي:

المراقبة الذاتية العالية	المراقبة الذاتية المنخفضة
يتصف أصحابها بحساسية عالية للمواقف، والتوقعات الاجتماعية، كما يتبنون أسلوبا مرناً في تقديم أنفسهم للآخرين.	يعبر أصحابها عما يفكرون ويشعرون، ويعتقدون بأمانه، ودقة، كونهم يذهبون لمعرفة " من أنا ؟ وكيف يمكن لي أن أكون في هذا الموقف"
يهتمون بأفعال الآخرين في محاولة لقراءة دوافعهم، واتجاهاتهم، وسماتهم، ثم العمل على تعديلها، والاعتماد عليها خلال تقديم أنفسهم للآخرين	يسايرون الآخرين في اتجاهاتهم ومشاعرهم ومعتقداتهم لكن اهتمامهم يتركز قي التفكير بذواتهم، والتعبير عما يدور في عقولهم.
لديهم قدرة على التكيف مع المواقف المتعددة، الأمر الذي يساعده على التنبؤ بالسلوكات التي يمكن أن تحدث في المواقف المستقبلية.	مستوى التغيير في سلوكات هؤلاء يكون قليل، فهم يرفضون تغيير معتقداتهم، رغبةً منهم في الحصول على استحسان الآخرين وقبولهم.
يميلون لتقديم ذواتهم للآخرين من خلال تعريفهم بأدوارهم، وعضويتهم كأن يقول أنا لاعب تنس، أو أنا عامل بريد	يقدمون ذواتهم للآخرين من خلال شخصياتهم وعواطفهم.
يختارون أصدقاءهم من ذوي المهارات أو المعرفة في المجالات المختلفة.	اختيار أصدقاء محددين، ويشاركونهم في أنشطة محددة.
يميلون لاختيار ملابسهم، وقصات شعرهم، ومجوهراتهم بأنفسهم، حيث يكونون أكثر حرصاً على تقديم أنفسهم بأفضل صورة.	سلوكاتهم لا تتغير كثيراً خلال انتقالهم من موقف لأخر لاعتقادهم بأن هذه التغيرات غالباً ما تكون مهمة فقط للأشخاص ذوي المراقبة الذاتية العالية.
يعتقدون أن بإمكانهم أن يحبوا شخصين أو أكثر في وقت واحد	أن الحب الحقيقي يكون فقط لشخص واحد

عموما يعتقد هاربر Harper (1979) أن سلوكات الأفراد نحو الموضوعات التي تحتاج إلى مستوى عال من المراقبة الذاتية ينبغي أن تظهر المزيد من التغيير عبر المواقف، كما يجب أن تكون أكثر ارتباطاً بالجوانب البارزة والمحسوسة في السياق مقارنة مع سلوكات الأفراد على الموضوعات التي تحتاج إلى مستوى منخفض من المراقبة الذاتية؛ حيث أن تحقيق توازن بين هذين المستويين من المراقبة الذاتية يتطلب المزيد من المعرفة حول اتجاهاتنا الحقيقية وماهية مبادئنا،

ومعتقداتنا، وقيمنا الأمر الذي يساعدنا في تطوير أفضل الطرق لتقديم أنفسنا، والتواصل مع الآخرين، وهذا التوازن يساعد في تحقيق السعادة والرخاء للبشرية.

ويؤكد اكس وتارجر على أهمية وصف مستويات المراقبة الذاتية ومقارنتها في التوصل إلى خصائص المراقب الذاتي النموذجي التالية (Ickes & Targer (1983

الخاصية الأولى: الاهتمام بالاتساق بين السلوك ومتطلبات الموقف الاجتماعي، وهذا الوصف يتغير من شخص لأخر، فالأشخاص من ذوي المراقبة الذاتية العالية تقديرهم لذواتهم مرتفع، لديهم وعي اجتماعي، يشعرون بالطمأنينة في المواقف الاجتماعية، فينظرون لأنفسهم كأشخاص متكيفين، ومرنين، ويقظين، وسلوكاتهم متوافقة مع مواصفاتهم الشخصية، والمواقف الاجتماعية.

الخاصية الثانية: الحساسية للنماذج الاجتماعية، فالأفراد من ذوي المراقبة الذاتية العالية لديهم المقدرة على قراءة النماذج كونهم دائما يقظين، ومنتبهين لسلوك الآخرين، الأمر الذي يمكنهم من اختيار سلوك النموذج الأكثر ملاءمة لتقديم ذواتهم.

الخاصية الثالثة: التنظيم الذاتي للسلوك المُعبر عن ذواتهم، فالأفراد من ذوي المستوى العالي للمراقبة الذاتية يتميزون بقدرتهم على ضبط سلوكاتهم التعبيرية، وتنظيمها معتمدين على ملاحظة السلوكات المتسقة اجتماعيا مثل تعابير الوجه، وحركات اليدين،...(أي السلوك الذي يبدو أنه جيد).

ويرى سنايدر (1979) إن هذه الاختلاف في مستويات المراقبة الذاتية يمكن أن يساعد في تحقيق فهم أفضل للسلوك الاجتماعي، وذلك إذا تمكنا من قياسها بدقة، ومن هذه السلوكات: اختيار الأصدقاء، الانفتاح الذاتي، التعاون، التنافس...الخ.

أما من حيث الفروق الجندرية في مستوى المراقبة الذاتية، فقد أشارت بعض الدراسات أن مستوى المراقبة الذاتية عند الذكـــور أعلى من الإناث في مرحلـــة المراهقة، وأن هذه الفروق تظهر في السلوكات المرتبطة بالمواقف الاجتماعية، وفي الاتجاهات، والتصورات، والمعتقدات (Snyder, 1986). فالتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً لا يمكن إغفاله في تطور سلوك مهارة المراقبة الذاتية لدى المراهقين من الجنسين؛ حيث تنعكس الطريقة التي يعامل بها الأبناء (ذكورا، وإناثا) على خبراتهم في اتخاذ القرارات، وعلى طريقتهم في حل المشكلات التي يواجهونها، وبالتالي تؤثر التنشئة على مستوى سلوك المراقبة الذاتية، مما يجعل الإناث يظهرن بأنهن بحاجة إلى دعم من الآخرين، بينما يظهر الذكور أكثر ثقةً من الإناث، وترتبط هذه النتائج بالخبرات المعرفية وأساليب

المراقبة والتوجه لديهم، مما يجعل قدرات الإناث تختلف عن قدرات الذكور في هذا المجال (Golombok & fivush, 1995).

ويرى كل من كومورو وثومبسون Kumru & Thompson (2003) أن سلوك المراقبة الذاتية يزداد وضوحاً في مرحلة المراهقة، فالمراهقون خلال هذه المرحلة يطورون حساسية أفضل للمهارات التعبيرية، وفاعليتها الاجتماعية، فيركزون على التناسب الشخصي للسلوك الاجتماعي من خلال ميلهم لمعرفة ما يحتاجون، وذلك بوضع أهداف واضحة، والتخطيط لتحقيقها، بمعنى أنهم يتصرفون وفق سلوك موجه، وهادف، وهذا السلوك مرتبط بقدرتهم على الانتباه للهدف المراد انجازه مستخدمين بذلك مهارة المراقبة الذاتية كإشارات لتنظيم الذات. وعليه تم النظر للمراقبة الذاتية كعنصر مهم من الناحية التنفيذية. وهناك مجموعة من السلوكات يمكن أن تساعد المراهق على تطوير مهارة المراقبة الذاتية لديه: وهي كما يرى هيقام Higham (2006) على النحو الأتي:

- الاعتراف بالخطأ بعد وقوعه.
- زيادة الفهم بأن هناك مهمات وأنشطة سهلة، وبعضها صعبة.
- التنبؤ بالأنشطة والمهمات الصعبة يزيد من الدافعية لعمل بعض الأشياء التي تساعد على تحقيق النجاح.
- تنمية الوعي الذاتي بمواطن القوة والضعف لدى المراهق، وتأكيد ارتباطه بسلوك المراقبة الذاتية.

فعلى سبيل المثال قد يكون الفرد غير مُدرك للصعوبات المتعلقة بموضوع معين، وقد لا يعترف بها، لذا فمن غير المتوقع أن يراقب أداءه المتعلق بهذا الموضوع عمليا، ولكن إذا أخفق في تحقيق النجاح في هذا الموضوع فغالباً ما يقوم بتطوير سلوكات، وعادات مراقبة ذاتية تساعده على إدراك الخطأ، ومعرفة هذه الصعوبات، لتلافيها في المواقف اللاحقة.

من خلال ما تقدم نستنتج أن مهارة المراقبة الذاتية تتطور مع تقدم الفرد في العمر، هذا التطور يفترض أن يؤثر على تفكير المراهق، ويؤدي إلى الارتقاء بمفاهيمه، وقيمه، ومعتقداته، وعاداته، وتقاليده. وفي هذا السياق يشير سنايدر (1979) أن المراقبة الذاتية تمثل وعي الفرد بهويته النفسية أثناء تعبيره عن ذاته لفظياً أو من خلال القيام بسلوكات معينة. إذ يعمل هذا الوعي على تكوين تصور عملي للمواقف الاجتماعية، فيعرضها ببراعة مستخدماً السلوكات، والعبارات المناسبة للمواقف المختلفة. هذه القضايا جميعاً ترتبط ارتباطا مباشرا بتشكيل المراهق لهويته النفسية التي يُمكن اعتبارها من أهم إنجازاته في مرحلة المراهقة.

الهوية النفسية:

يعتبر مفهوم الهوية النفسية من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وعلم نفس النمو، وذلك لما تلعبه من دور هام في نمو الفرد وتقرير مستوى التكيف الذي يمكن أن يحققه مع ذاته ومع العالم الخارجي من حوله، ولعل المتتبع للأدب الذي كتب حول الهوية النفسية يجد هنالك عدداً من التعريفات التي أعطيت للهوية، والتي تتباين في المضمون. فقد عرف أريكسون (1968) الهوية النفسية على أنها بناء وعملية تشتمل على وعي الفرد وإدراكه لذاته، وتضم عناصر داخلية وخارجية تلعب دوراً فيها، فالجانب الواعي للهوية النفسية يرتكز على إدراك الفرد بثبات واستمرارية الذات لديه، وإدراك الأخرين للفرد في نفس الوقت والمكان.

كما ويستند تعريف أريكسون للهوية على عنصرين أساسيين: الأول هو الثبات واستمرارية عملية التغيير الهوية، مما يشير إلى أن الهوية تمر بمجموعة من التحولات، والتي يصاحبها استمرارية في الثبات مع وجود تحولات، وتغيرات بالشعور الثابت لدى الفرد حول ذاته مستقبلاً في ماذا يريد؟ وما يريد أن يصبح مستقبلاً، أما العنصر الثاني في تعريف الهوية فيتمثل بحاجة الفرد لأن يكون معروفاً من الأخرين، وأن يكون معروفاً من ذاته، وذلك في سياق التفاعل والتوافق بين الفرد والسياقات من حوله، حيث يطور حساً بذاته، ومَن هو.

كما يعتبر أريكسون الهوية بناءً ديناميكياً غير ثابت، ومتغير، وأن نمو وتشكيل الهوية هو عملية مفتوحة طيلة حياة الفرد. فهو يرى أنه على الرغم من التغيرات التي تطرأ على السلوك، والآراء، والأفكار، والمشاعر، إلا أن الهوية كمفهوم نفسي اجتماعي تتضمن استقراراً نسبياً لإحساس الفرد بذاته، الأمر الذي يؤكد أهمية العلاقة بين الذات والمجتمع (Lioyed, 1985).

مما سبق نلاحظ أن أريكسون نظر للهوية على أنها تجمع ودمج لتجارب، وخبرات الطفولة التي يمر بها الفرد، والتي تساعد في تنظيم شخصيته المتطورة. هذا التجمع والدمج للتجارب المتراكمة مرده إلى قدرة الأنا Ego على المزج بين كافة التجارب، وبين كافة القدرات التي تطورت مع الفرد، وبين كافة القدرات المولودة معه، وكافة الفرص المقترحة للفرد من قبل المجتمع. مؤكداً على أن عملية بلورة الهوية تتحدد حسب تاريخ الفرد، وحسب الظروف البيئية، والتغيرات في تاريخ الفرد، والضغوطات، والصراعات الاجتماعية التي يواجهها، كما أن بلورة الهوية الذاتية للفرد يتطلب الالتزام بمهنة مستقبلية، والالتزام بقيم أيديولوجية، ونمط حياة.

أما مارسيا فيرى أن الهوية النفسية للفرد يمكن الحديث عنها من خلال ثلاثة أوجه، وهي: الوجه البنائي، والوجه الظواهري، والوجه السلوكي، فالوجه البنائي لها يشير إلى بناء نفسي محدد في شخصية الفرد مكون من جوانب الهوية وهي: الجانب الأيديولوجي، وجانب العلاقات مع الأخرين لدى الفرد. أما الجانب الظواهري للهوية فيدلل على وصف المظهر العام لجوانب الهوية عند الفرد (المهنة، والدين، والقيم، ونمط الحياة، والأيديولوجيات، والعلاقات مع الأخرين، والدور الجنسي) والتي تعكس الحس الداخلي، وفهم الذات لدى الفرد، والتي عبر عنها بأربعة حالات للهوية وهي (حالة الهوية المضطربة، حالة الهوية المرتهنة، حالة الهوية المؤجلة، حالة الهوية المحققة). أما الجانب السلوكي للهوية فيتمثل بالسلوكات التي تعتبر مؤشرات على الهوية، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، والتي تظهر في المجالات المختلفة للهوية (Marcia, 1993) .

أما شيك وبرجز (1982) Cheek & Briggs فيشيرون إلى ثلاثة أنواع من الهوية وهي: الهوية الاجتماعية، والهوية الشخصية، والهوية التجميعية، إذ يشير مفهوم الهوية الاجتماعية إلى الهوية المتجذرة في العناصر العامة للذات مثل الشهرة، وسمعة الفرد، وانطباعات الأخرين عن الفرد، أما الهوية الشخصية فهي الموجودة في العناصر الخاصة بالفرد مثل القيم، والأهداف، ومعرفة الذات، وحالة الفرد النفسية، أما الهوية التجميعية فتتمثل في معايير، وتوقعات الجماعات المرجعية للفرد من مثل الأسرة، والمجتمع، والجماعات العرقية والدينية.

أما بيرزونسكي (1989) Berzonsky فقد أعتبر أن الهوية هي بناء، وعملية، وهي حسب رأيه بناء مفاهيمي يتكون من الأبنية المعرفية، والمخططات العقلية لمعالجة وتذويت الفرد للمعلومات ذات الصلة بالذات، وهي عملية من حيث أنها تشتمل على التفاعل بين عمليات الاستيعاب لدى الفرد، وعمليات التكيف الموجه بالسياقات المادية، والاجتماعية التي يعيش بها الفرد. لقد قدم بيرزونسكي مفهوم نمط الهوية مستنداً إلى الاستراتيجيات المعرفية، والاجتماعية التي يتميز بها الفرد في معالجة المعلومات ذات العلاقة بالذات، والخبرات التي يمر بها الفرد، والتي تشتمل على عمليات ترميز، ومعالجة، وتنظيم، وتعديل المعلومات لاتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

ويعتبر بيرزونسكي (2008) Berzonsky أن هناك فروقات في الاستراتيجيات التي يعالج بها الأفراد المعلومات في كل حالة من حالات الهوية النفسية الأربعة التي جاء بها مارسيا، فالأفراد المصنفون في حالة تأجيل الهوية وحالة تحقيق الهوية بحسب حالات مارسيا لديهم توجه نحو جمع المعلومات وتقيمها من أجل حل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم (نمط الهوية المعلوماتي)، أما الأفراد

المصنفون في حالة ارتهان الهوية يكون لديهم توجه لاستنباط المعلومات من الأشخاص ذوي الأهمية لديهم كالوالدين، والجماعة المرجعية (نمط الهوية المعياري)، أما الأفراد المصنفين في حالة اضطراب الهوية فهم يتجنبون مواجهة المشكلات، وهم أكثر ميلاً إلى تأجيل وحل المشكلات (نمط الهوية التجنبي) .

وفي هذا السياق يؤكد بيرزونسكي Berzonsky (1989) على ما أشار إليه سنايدر (1974) حول دور المهارات المعرفية العليا في تشكيل الهوية النفسية إذ اعتبر أن مهارة المراقبة الذاتية تمثل إحدى وظائف عمليات الضبط العليا للأنشطة المعرفية التي يقوم بها الفرد عند معالجته لمهمة معينة. إذ أن هذه المهارة تنمو وتتطور تدريجياً، وبشكل ملموس وواضح متأثرة بالخبرات والمعلومات التي تصادفه، وبالاستراتيجية المطلوبة للتفكير، والوصول للهدف المطلوب. الأمر الذي يجعل سلوكات الفرد أكثر منطقية، واتساقاً مع ذاته، ومع العالم المحيط به.

في هذا البحث سوف يتم النظر للهوية النفسية على أنها نتاج لعمليات ومهارات التفكير العليا التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات، ومواجهة المواقف، والتفاعل مع البيئة المحيطة به. كما سيتم النظر إليها على أنها بناء نفسي مكون من أبنية معرفية وفكرية، وحس الفرد الثابت عن ذاته، والتي تشكل إطارا مرجعياً لسلوكاته التي تتطور من خلال تفاعل الفرد مع السياقات المختلفة التي يعيش بها، ودرجة التزامه بالبدائل في مجالات الهوية المتاحة من حوله (العمل، والأيديولوجيات الفكرية في الدين، والسياسة، ونمط الحياة، والدور الجندري)؛ فتشكيل المراهق لهويته يتم من خلال قيامه بالعديد من المحاولات والتجارب التي يتقلب خلالها بين الأدوار المتعددة، والأيديولوجيات المتباينة، والميول المختلفة، إلى أن تتضح رؤيته حول مكانته من هذا العالم، والدور الملائم له (Erickson, 1968).

وقد فسر أريكسون (1968) نمو الهوية النفسية وتطورها من خلال التركيز على جانبين، هما: الأول الشخصية، والثاني تجريب الأدوار المختلفة، إذا اعتقد أن المراهق في مواجهته لعدد كبير من الخيارات، والبدائل للهوية يصل إلى حد معين، وهو الدخول في فترة التأجيل النفسي الاجتماعي للهوية، والتي يجرب فيها الأفراد أدواراً مختلفة، ومتعددة قبل وصولهم إلى حس ثابت حول الذات، وحول وجودهم في العالم، فيدركون خلالها تدريجياً مسؤولياتهم اتجاه أنفسهم، والعالم من حولهم، والأفراد الذين يصلون إلى حل لصراعاتهم يتشكل لديهم إحساس مقبول بالذات، أما الذين لا يستطيعون حلها بنجاح يعانون من اضطراب الهوية (Santrock, 1998) .

كما اعتقد أريكسون أن عملية تشكيل الهوية تأتي من خلال عمليتي الإقحام والتماثل خلال مرحلة الطفولة لصورة الوالدين وأدوارهم وقيمهم، ومعتقداتهم، وفي مرحلة المراهقة يمكن للمراهق أن يختار أو يرفض هذه الصور ويكون صوراً خاصة به، وأكد أن هوية الفرد تبدأ بالظهور والتشكل في مرحلة المراهقة، وتستمر بالنمو والتطور خلال مراحل نمو الفرد (Kroger, 2000). واعتبر أن حل أزمة كل مرحلة نمائية يعد أمراً حاسماً في التقدم للمرحلة النمائية اللاحقة. ففي المرحلة النمائية الخامسة – مرحلة البحث عن الهوية – اعتقد اريكسون أن حل الأزمة يكون بالتزام الفرد بالأهداف والقيم التي تميزه، مركزا على ثلاثة أبعاد رئيسية في الهوية، هي: المهنة، والدور الجندري، والأيديولوجيات الدينية، والسياسية، ومؤكدا على دور الثقافة في تشكيل عناصر الهوية (Cobb, 2001) .

وقد أشار أريكسون إلى وجود فروقات بين الذكور والإناث في تشكيل الهوية ومحتواها، إذ اعتبر مجال بناء العلاقات مع الأخرين هو أكثر سيطرة على هوية الإناث من مجالات المهنة، والأيديولوجيات الفكرية. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قـــام بها كل من ســـنايدر و موسن Snyder & Monson (1975) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين العمر، والجنس في تفاعلهما مع مجالات الهوية، فالإناث أكثر تقدما من الذكور في المجال الاجتماعي المتمثل في إعطاء الأولوية للعائلة، واختيار شريك الحياة، والصداقة، في حين يتقدم الذكور على الإناث في المجال الأيديولوجي المتمثل في إعطاء حق الأولوية للمهنة ، كما ويعتقد أن هناك فروقاً جندرية في توقيت الهوية فهو يعتقد أن تشكيل الهوية عند الإناث يبقى أمراً مفتوحاً أكثر من التوصل إلى حل أزمة الهوية كما هو عند الذكور، وأن الإناث يصلن إلى حل الصراعات العاطفية بشكل غير متزامن مع المراحل النمائية وذلك بعكس الذكور (Kroger, 2004) .

وقد قدم أريكسون حالتين للهوية النفسية، هما: حالة تحقيق الهوية Identity Achievement، حالة اضطراب الهوية Identity Diffusion. وأضاف مارسيا حالتين، هما: تأجيل الهوية Identity Moratorium ، وارتهان الهوية Identity Foreclosure ، وقد حدد مارسيا حالتي التأجيل والارتهان، في ضوء بعدين رئيسيين استخرجهما من أعمال أريكسون، وهما:

١. الأزمة Crisis والتي تعرف بفترة نمو الهوية وتشير إلى فترة التساؤلات النشطة التي من خلالها يقوم الفرد بالاختيار من بين عدة بدائل متاحة ذات معنى للوصول إلى قرار ثابت لحالة الهوية لديه.

٢.الالتزام Commitment يتضمن عمل قرار ذاتي ثابت ومستقل ومقتنع به فيما يتعلق بالنسبة للاختيار بالمجالين الأيديولوجي، والاجتماعي إلى أن يصل إلى حالة إحساس متوازن بالهوية النفسية التي تتميز بوضوح القيم والمعتقدات والأهداف (Bergh & Erling, 2005).

وعرف مارسيا الهوية النفسية على أنها تنظيم حيوي نشط داخلي، ذاتي التركيب من القدرات والمعتقدات، والتاريخ الشخصي للمراهق، ومن خلال الأزمة والالتزام يتم التأكيد على هوية نفسية ناضجة (Marcia, 1966). كما نظر للهوية باعتبارها عملية مستمرة، وليس من السهل تحقيقها، وأن بعض الأفراد يمكن أن لا يصل إلى حالة تحقيق الهوية، واعتبر مارسيا أن عملية نمو الهوية تشتمل على عاملين هما: الاكتشاف والالتزام واللذان يلعبان دوراً مهماً في تقرير حالة الهوية لدى الفرد، حيث يطور أربع حالات للهوية النفسية تبعاً لهذين العاملين، هي: حالة اضطراب الهوية، وحالة ارتهان الهوية، وحالة تأجيل الهوية، وحالة تحقيق الهوية (Marcia, Santrock, 1998 :1983) . وفيما يلي عرض تفصيلي لحالات الهوية الأربع التي تحدث عنها مارسيا:

أولاً: حالة اضطراب الهوية: Identity Diffusion Status

وتشير هذه الحالة إلى المراهق الذي لا يوجد لديه أية التزامات أيديولوجية أو مهنية، ولا حتى محاولة بناء لهذه الالتزامات، فهو غالباً ما يكون فاتر الشعور، وغير منظم، ولا مبالي، وليس لديه القدرة على اتخاذ القرار في أي مجال من مجالات الهوية النفسية المختلفة (Schwartz & Dunham (2000. فلم يخبر هذا المراهق الأزمة المتمثلة بعملية البحث والاكتشاف، ولم يحاول تطوير أية التزامات فيما يتعلق بالخيارات المهنية، والإيديولوجية، ويقتصر دوره في هذه الحالة على استكشاف الهويات المختلفة، والتي من السهل عليه التخلي عنها إذا ما أتيحت له فرصة أفضل (Hanoch (1994 ويؤكد ميسو وديكوفك (Meeus & Dekovic (1995 أن فشل المراهق في تطوير إحساس مستقر، ومتكامل حول ذاته، بالإضافة إلى فشله في تطوير أية التزامات مهنية فلسفية أو اجتماعية قد يكون ناتجاً عن انخفاض مستوى التفكير لديه. حيث أن العمليات المعرفية لم تصل إلى مستوى النضج الذي يمكنه من الوصول إلى الالتزام. وهذا يظهر بالتحديد لدى مضطربي الهوية.

أما عن أهم صفات مراهقي اضطراب الهوية، فهو تأخرهم عن الالتزام بأي من أهداف الراشدين وقيمهم وأيديولوجياتهم، إذ تكون هويتهم في حالة نمو وتشكل، لذا يظهرون فاعلين ونشطين في كفاحهم للإجابة عن الأسئلة المتصلة بهويتهم وكينونتهم، ويوصفون بعدم قدرتهم على مواجهة

وحل المشكلات التي تواجههم، عموما يعد مرور المراهق بهذه الحالة متطلبا سابقا وضروريا لاكتساب أي من حالات الهوية النفسية الأخرى (الريماوي، ٢٠٠٣).

ثانياً: حالة ارتهان الهوية: Identity Moratorium Status

وتعبر عن الحالة التي يكون فيها المراهق قد كون التزامات لبعض القيم، والأيديولوجيات، والأدوار، والأهداف المستقبلية دون البحث، والاكتشاف، وغالباً ما تكون هذه الالتزامات متطابقة مع توقعات الوالدين أو المجتمع أو النماذج ذات الأهمية بالنسبة للمراهق، لهذا فإن من لديهم حالة ارتهان الهوية ليس لديهم القدرة على التميز بين أهدافهم، واهتماماتهم الشخصية، وأهداف واهتمامات الوالدين، فالأفراد الذين تستمر لديهم حالة انغلاق الهوية يتخذون قرارات دون استخدام عمليات التفكير المناسبة لاتخاذ القرار، ويكون لديهم عدم وضوح في الرضا عن الذات، كما تتميز شخصياتهم بحب السلطة، وبعضها الأخر يتميز بالجمود (Santrock, 1998: Blustein & Phillips, 1990).

ومن أهم ما يتصف به مراهقو حالة الارتهان افتقارهم لخبرات كافية حول "الأزمة والاستكشاف"، فهم لا يسعون للتعمق في البحث عن قيم واتجاهات خاصة بهم، لذا يطورون أهدافهم وقيمهم ومعتقداتهم بالتوحد مع أهداف الآخرين وقيمهم ومعتقداتهم (كالوالدين والراشدين)، لدرجة توقف المراهق عند هذه الحالة لتصبح هويته النهائية مرتهنة (الريماوي، ٢٠٠٣).

ثالثاً: حالة تأجيل الهويـــــة: Identity Moratorium Status

وتعبر عن الحالة التي يكون فيها المراهق في منتصف الأزمة، فـنراه يكافــح ويناضل للتعرف على ذاتــه، من خـــلال اختبار خبرات وتجارب الهوية النفسية المختلفة، فيظهر وكأنه في حالة استكشاف نشط للبدائل المختلفة التي تواجهه في حياتــه، وبالتالي فهو لم يصل بعد إلى تكوين التزامــات واضحـــة التعبير تقود إلى تحقيق هويتـــه، إلا إنه يحاول الوصـــول إلى هـــذه الالتزامـــات من خـــلال مـــا يقوم بـــه من محـــاولات للتعرف على ذاتـــه (Feldman, 2005) .

ومن أهم ما يتصف به مراهقو حالة التأجيل تأخر التزامهم بأي من أهداف وقيم وأيديولوجيات الراشدين، وعدم قدرتهم على الوصول إلى حلول نهائية للمشكلات التي تواجههم كونهم في حالة نمو، كما أن مؤجلي الهوية هم مراهقون فاعلون ونشطون في كفاحهم للإجابة عن

أسئلة تتصل بهويتهم الشخصية، وفي استكشاف وبحث وتجريب الأدوار المختلفة. كذلك يعتبر مرور المراهق في هذه الحالة متطلب ضروري لاكتسابه الهوية النفسية في حالاتها الأخرى (الريماوي، ٢٠٠٣).

رابعاً: حالة تحقيق الهويـــــة: Identity Achievement Status

وتعبر عن الحالة التي يتمتع فيها المراهق بدرجة عالية من الاكتشاف والالتزام في مجالات المهنة والدين والأيديولوجيات والأهداف، كما يتميز مراهقو تحقيق الهوية بدرجة عالية من التوازن في التفكير والاستعداد لاكتشاف المواقف إذا تطلب الأمر ذلك، وبمستوى أعلى من الاستقلالية والإنجاز في المواقف الضاغطة، إضافة لمستوى أعلى من النمو الخلقي مقارنه بأي حالة من حالات الهوية النفسية الأخرى (Sternberg, 2005).

وقد أكد مارسيا (1993) على أن حالات الهوية النفسية السابقة تعد أفضل تمثيل لهوية المراهق في مجالات نموه المختلفة: المهنية والأيديولوجية والسياسة والجندرية والاجتماعية، كما تعد وصفا لتطورها خلال مرحلة المراهقة، كما أكد على عدم وجود فروقات دالة في الذكاء بين حالات الهوية الأربعة، إلا أن مراهقي تحقيق الهوية هم الأكثر إبداعاً وعقلانية من المراهقين في أي من حالات الهوية الأخرى.

والهوية من وجهة نظر مارسيا بناء نفسي مفتوح على التغيرات في العلاقات والمجتمع، بما يسمح بتنظيم محتوياتها ؛ فالهوية الجديدة للفرد ليست ثابتة إنما تتصف بالمرونة وسهولة التنقل والتغيير بين حالاتها؛ إلا أنه من غير المحتمل الانتقال من حالة اضطراب الهوية إلى حالة تحقيقها، ومن حالة انغلاق الهوية إلى حالة تأجيلها، إذ لا بد من أن يسبق الانتقال من حالة الاضطراب الهوية إلى التحقيق حالة هوية وسطية، والتي يمكن أن تكون انغلاق الهوية أو تأجيلها، وبشكل عام يرى مارسيا انه مع التقدم بالعمر يزداد عدد المراهقين المصنفين على حالة تحقيق الهوية (Stephen, fraser & Marcia, 1992).

ومن الجدير بالذكر أنه قد تم اختبار صحة حالات الهوية لدى مارسيا، وصدقها، وثباتها تجريبياً (1987) Grotevant وقد أظهرت الدراسات التي تناولت الفروق الجندرية في حالات الهوية النفسية والتي أجراها كل من أدمز، وكروجر، ومارسيا، وستيفن، ووايت بورن (Adams, 1992: Marcia, 1993: Meeus, 1999: Stephen, 1992) عدم وجود فروق بين الجنسين في شكل التحولات بين حالات الهوية بل الفروقات تقع في مجالات الهوية،

حيث أن مجال العلاقات الشخصية هو الأكثر تطوراً لدى الإناث منها لدى الذكور. كما أكدت أرشر Archer (1989) على أن تشكيل الهوية لدى الإناث هو الأكثر تعقيداً منه لدى الذكور، وذلك لان الإناث يحققن أهدافاً في مجالات متعددة في نفس الوقت. كما أكدت كروجر (200) أن مجال الأدوار الجندرية والأسرية هو أبرز لدى الإناث منه لدى الذكور.

أما من حيث محتوى الهوية فقد بحث وترمان Waterman (1999) فيما إذا كانت حالات الهوية التي تحدث عنها مارسيا تنسجم مع بناء الهوية كما جاء به أريكسون، إذ اعتبر أن عمليتي الاكتشاف والالتزام تمثلان بناء الهوية عند أريكسون حيث يمثل الاكتشاف والالتزام حل أزمة الهوية في مجالاتها المختلفة، كما ويؤكد واترمان على أهمية التماسك والاتساق في مجالات الهوية واستمراريتها عبر الزمن في تقوية محتوى الهوية وعمليات الهوية، وعلى دور الحس الثابت والمستمر بالهوية على وظائف الهوية، ويرى أن درجة الالتزام في مجالات الهوية مختلف من مجال لأخر بوجود الاكتشاف أو عدمه وأن الالتزام أكثر ارتباطاً باتساق واستمرارية الهوية في الاكتشاف في بناء الهوية، كما وأن هوية الفرد هي مزيج من حالات الهوية المختلفة (Waterman, 1982).

كما ويرى مارسيا (1993) أن العمليات التي تمثل الأهداف والتوقعات وضبط الذات أثناء النمو هي التي تسمح ببناء الهوية، إذ يعتبر مارسيا الفرد يولد وهو في حالة اضطراب الهوية حيث أن مركز الضبط لسلوكاته خارجي، ويفتقر إلى تمثل القيم والأهداف والطموحات، وهذه الحالة تعتبر أقل حالات الهوية تعقيداً، إذ يكون الفرد فيها أكثر تعلقاً وتوحداً مع مقدمي الرعاية له (الوالدان)، ومع التقدم بالعمر يطور الفرد بناء الذات لديه، بتذويت القيم، والضوابط وتطوير التوقعات، والطموحات والاهداف، وقد ينتج عن ذلك إخلال التوازن في بنية الهوية التي حددها الوالدين وما يرغب في تحقيقه، فيقوم بدمج التوحدات والخيارات والبدائل في بناء صلب يؤدي إلى تمييز ذاته عن الأخرين، ووصوله إلى حالة تحقيق الهوية، وهذه الحالة تعتبر أكثر حالات الهوية تعقيداً. وقد دعم سنايدر (1978) هذه الفكرة عندما أكد أن تطور سلوك المراقبة الذاتية أدى إلى إحداث اختلافات على حالات الهوية النفسية، وهذه الاختلافات مرتبطة مع التقدم بالعمر، فالطلبة من ذوي حالة الهوية المرتهنة أظهروا درجات منخفضة على سلوك المراقبة الذاتية، وظهر ذلك في سلوكاتهم الاجتماعية، وأرائهم، ومعتقداتهم حول أنفسهم، والآخرين، أما الطلبة من ذوي حالة تحقيق الهوية فقد أظهروا درجات عالية على سلوك المراقبة الذاتية، وهذا ظهر لدى أفراد العينة المدروسة من طلبة الجامعة.

وبما أن هناك فروقات بين الأفراد في تصنيفهم على مجالات الهوية النفسية، وفروقات بين الأفراد في بحثهم عن الهوية فقد قدم بيرزونسكي (Berzonsky (1989 مفهوم نمط الهوية، والذي استند إلى الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي تميز الفرد في معالجته للمعلومات ذات العلاقة بالذات والخبرات التي يمر بها الفرد والتي تشتمل على عمليات ترميز، ومعالجة، وتنظيم، وتعديل المعلومات لاتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وقد اعتبر بيرزونسكي أن الهوية هي بناء وعملية. فالهوية حسب رأي بيرزونسكي هي بناء مفاهيمي يتكون من الأبنية المعرفية، والمخططات العقلية لمعالجة، وتذويت الفرد للمعلومات ذات الصلة بالذات، وهي عملية من حيث أنها تشتمل على التفاعل بين عمليات الاستيعاب لدى الفرد، وعمليات التكيف الموجه بالسياقات المادية، والاجتماعية التي يعيش بها الفرد.

ويعتبر بيرزونسكي (Berzonsky (2008 أن هناك فروقات في الاستراتيجيات التي يعالج بها الأفراد المعلومات في كل حالة من حالات الهوية الأربع التي جاء بها مارسيا، فالأفراد المصنفون في حالة تأجيل الهوية وحالة تحقيق الهوية بحسب حالات الهوية عند مارسيا لديهم توجه نحو جمع المعلومات وتقييمها من أجل حل مشكلاتهم، واتخاذ قراراتهم بالالتزام، ويتميز هؤلاء بأنهم أكثر انفتاحاً على الخبرات والمعلومات الجديدة، كما أنهم أكثر تعقيداً من الناحية المعرفية.

كما يرى بيرزونسكي (2004) أن الأفراد المصنفين في حالة ارتهان الهوية يكون لديهم توجه لاستنباط المعلومات من الأشخاص ذوي الأهمية لديهم مثل الوالدين أو ونماذج السلطة، والجماعات المرجعية عندما يواجهون بمشكلات ذات علاقة بالهوية، ويتميز هؤلاء بأنهم أقل مرونة، وأكثر سعياً وراء المعلومات التي لا تهدد ما لديهم من القيم والمعتقدات التي التزموا بها. أما الأفراد المصنفون في حالة اضطراب الهوية فهم يتجنبون مواجهة المشكلات وهم أكثر ميلاً إلى تأجيل وحل المشكلات. ويتميز هؤلاء بأنهم ذو مستوى متدني في معالجة المعلومات والتفكير في حل المشكلات، وغالباً ما يكون مستوى الالتزام متدنياً، وهذه الحاله هي أقل الحالات تعقيداً.

وهكذا يلاحظ أن بيرزونسكي (Berzonsky (2008 في تفسيره لنمو الهوية ركز على دور الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية، والعمليات التي يوظفها الفرد في بناء وإعادة بناء الحس بالهوية. فهو ينظر للهوية على أنها بناء وعملية، فالهوية كبناء تعتبر إطاراً شخصياً ومرجعياً لفهم الفرد للخبرات والمعلومات ذات الصلة بالهوية، وهي تحدد معنى الأهداف بالنسبة للفرد، وتوجه أساليب التكيف التي يستخدمها، إذ في حال عدم حدوث تكيف أو وجود خلل في أساليب التكيف التي

يستخدمها الفرد فإنه يعمل على تعديل جوانب بناء الهوية، ومن هنا ينظر إلى نمو الهوية على أنها عملية تشتمل على علاقة تبادلية بين عمليات الاستيعاب، وعمليات التكيف الموجه بالسياقات الاجتماعية للفرد.

كذلك أشار بيرزونسكي (2008) إلى أن هناك فروقات بين الأفراد في إعادة بناء تشكيل الهوية، والتي تعكس العمليات، والتوجهات المعرفية، والاجتماعية، وأسلوب اتخاذ القرار، ومواجهة المشكلات لدى الفرد، إذ يفترض بيرزونسكي أن الفرد يلعب دوراً في بناء جانبين من الهوية، الأول: ويتمثل بالكيفية التي يرى الفرد نفسه، والثاني: يتمثل بالطريقة التي يرى الفرد الواقع الذي يعيش فيه، فهو يرى أن الطريقة التي يفهم بها الفرد الخبرات من حوله تشكل بناءً شخصياً لديه يسيطر على التنظيمات للبيئة المحيطة به، والاحتياجات المرتبطة بها، وفهمها، وكذلك فهم الحقائق، والأحداث، وتذويتها مما يؤثر على تشكيل الأبنية المعرفية التي تؤثر بدورها على المعلومات اللازمة لبناء الهوية. وفي هذا الصدد يفترض بيرزونسكي ثلاث مستويات لتوجهات الهوية عند الافراد: المستوى المعرفي السلوكي ويتضمن استجابة الفرد المعرفية السلوكية عند مواجهته لصراعات وقضايا ذات علاقة بالهوية، والمستوى المتوسط وهو يمثل الاستراتيجيات المعرفية، والاجتماعية التي تندمج مع النظام المعرفي السلوكي للفرد، والمستوى العام ويمثل نمط الهوية الذي يعكس الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الفرد أو يفضل استخدامها في حل مشكلاته، واتخاذ القرارات، وحل الصراعات.

كذلك أشار بيرزونسكي (2004) إلى وجود فروق عمرية في حالات الهوية وفروق أخرى ضمن الفئة العمرية الواحدة، وفي هذا السياق عمل شاندلر وبويز، وبول Chandler, Boyes & Ball (1990) على الربط بين مراحل النمو العقلي والمعرفي وأنماط الهوية، إذ وجدوا أن الأفراد في مرحلة المراهقة الأولى يمرون في حالة انغلاق الهوية، والنمط المعياري للهوية، بينما الأفراد في مرحلة المراهقة المتأخرة يكون لديهم التوجه نحو النمط المعلوماتي للهوية، وقد عزوا ذلك إلى التغيرات النمائية التي تحدث في مرحلة المراهقة في الجانب العقلي والمعرفي واستراتيجيات حل المشكلات وجمع المعلومات.

أما الفرد في حالة تأجيل الهوية فيمكن أن يصبح في حالة تحقيق الهوية عند تكوين التزامات ذات معنى وأهداف، وقيم محددة أو أن يصبح في حالة اضطراب الهوية إذا لم يكوّن التزامات بأهداف واضحة وقيم محددة. والفرد الذي تتشكل لديه حالة تحقيق الهوية يمكن أن يستمر في حالة

تحقيق الهوية بإصلاح، وتعديل التزاماته بالأهداف، والقيم التي تكونت لديه، أو أن يدخل في حالة أزمة الهوية، ويصبح في حالة تأجيل الهوية أو اضطراب الهوية إذا فقد التزامه تدريجياً (Waterman, 1982) .

وبشكل عام يمكن أن يستقر المراهق وبشكل نهائي على إحدى حالات الهوية النفسية في عمر متقدم أي كلما زاد عمــر المراهــق، زاد وضوح هويته النفسية، وهذا ما أكدته الدراسة، حيث أشارت إلى أن أكثر الرتب نضجاً هم محققو الهوية النفسية ومعلقوها، وأقل هذه الرتب نضجاً هم مضطربو ومنغلقو الهوية (Moshman, Glover & Bruning, 1989).

ويعتبر أريكسون أن عملية تشكيل الهوية ونموها هي بمثابة إعادة للتوازن في بناء الهوية الذي تشكل خلال مرحلة الطفولة (البناء الأول للهوية) ، إذ أن نتيجة الأحداث التي يمر بها الفرد خلال المراحل العمرية اللاحقة، والتي تقود إلى إحداث خلل في التوازن لديه، فإنه يستوجب عليه إعادة تشكيل الهوية كاستجابة لمتطلبات المرحلة النمائية (من مثل الصداقة في مرحلة الرشد المبكر، والألفة والمحبة في مرحلة الرشد المتوسط والتكاملية في مرحلة الرشد المتأخر) ، حيث يتوقع إعادة بناء وتشكيل الهوية لدى الفرد عند دخوله مرحلة من مراحل النمو النفسي (Marcia, 2002).

كما وترى كروجر (2002) أن الأحداث الحياتية التي تشكل ضغوطاً نفسية على الأفراد من مثل الطلاق، وفقدان عزيز أو خسارة وظيفة وغيرها ترتبط بعدم التوازن لدى الأفراد، فالأفراد في حالة ارتهان الهوية يكون لديهم بناء شخصية غرضه الوقاية من عدم التوازن، والخبرات الضاغطة في مرحلة الرشد، إذ تعتبر هذه الخبرات محطمة ومدمرة لهؤلاء الأفراد، أما في حالة اضطراب الهوية فلديهم حالة من عدم التوازن، وذلك لضعف بنية الهوية لديهم.

عموماً يمكن القول إن التغيرات التي تطرأ على حالات الهوية النفسية، والتي تحدث خلال النمو من مرحلة المراهقــة إلى مرحلــة الرشد يمكن أن تجعلنا نصنف المراهق في حالة الاضطراب ثم ينتقل إلى حالة الانغلاق أو التأجيل، وهذا يعتبر تغيراً إيجابياً، ومرغوباً، وكذلك الحال بالنسبة للانتقال من حالة تأجيل القرار إلى حالة تحقيق الهوية، وهذا يعكس حيوية عملية تشكيل الهوية واستمراريتها، إلا إن الانتقال من حالة تحقيق الهوية إلى حالة تأجيل القرار يعد تغيراً سلبياً كونه يعبر عن العودة للأزمة. وبشكل عام ممكن أن يستقر المراهق وبشكل نهائي على إحدى حالات الهوية النفسية في عمر متقدم أي كلما زاد عمــر المراهــق، كلما زاد وضوح هويته النفسية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات موش مان، جلوفر، وبروننج (1989) Moshman, Glover & Bruning،

حيث أشارت إلى أن أكثر الرتب نضجاً هم محققو الهوية النفسية ومعلقوها، وأقل هذه الرتب نضجاً هم مضطربوها ومرتهنوها. ويمكن إرجاع الفروق في حالات الهوية النفسية لدى المراهقين إلى مجموعة من العوامل نذكر منها:

أولاً: العوامل ذات العلاقة بالشخصية: فالمراهقون الذين تتميز شخصياتهم بالمرونة، والانفتاح العقلي على القيم والمعتقدات المتصارعة يتمكنون في الغالب من تطوير هوية ناضجة، والمراهقون الذين يفترضون إمكانية الوصول إلى الحقيقة المطلقة يميلون إلى ارتهان الهوية النفسية (ملحم، ٢٠٠٤). ويندرج تحت هذا العامل نقطتين رئيسيتين هما:

١- **الثقة بالنفس:** فكلما ازدادت ثقة المراهق بنفسه، زادت عمليات استكشاف، وبحث البدائل، والالتزام بها. وتعود ثقة المراهق بنفسه إلى خبرات الطفولة، ودعم الأهل، والقائمين على تنشئة الفرد.

٢- **القدرات المعرفية:** حتى يكتسب المراهق هويته النفسية، لا بد أن يكون قادراً على أن يرى نفسه رؤية موضوعية، كأنه مشاهد متفرج ينظر إلى شيء غريب عنه، وهذه القدرة تعد جزءاً من المرحلة التي يسميها بياجية مرحلة العمليات الصورية، حيث أن قدرة المراهق على مزاولة تفكير العمليات الصورية يعينه في بحثه عن هويته النفسية كونه أصبح قادراً على أن يتخيل كل أنواع الاحتمالات بالنسبة لهويته، ولكنه يضطر إلى أن يضيق الاختيارات من أجل أن يكتسب شعوراً متسقاً ثابتاً بهويته النفسية (مسن وآخرون، ١٩٩٦).

وقد دعم هذه الفكرة والاس وبروسكوس، وسيرافيكا، وساميوت (1994) Wallace, Broscious, Serafica & Samuet حيث أكدوا أن المراقبة الذاتية تصبح أكثر نضجاً، وتطوراً في مرحلة المراهقة المتأخرة، إذ يصبح المراهقون أكثر وعياً بذواتهم، وهذا الوعي يمكنهم من الدخول في حيز التفكير الرسمي التنفيذي المرن الذي يمكنهم من تقديم ذواتهم وتقيمها وتعديلها، بحيث تتناسب مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وغالبا ما يتسم المراهقون بالصدق بسبب شعورهم بالاندماج وتكامل الإحساس بالذات مع الأهداف المستقبلية.

كما أكدت دراسات كلانج ودولينجر (2007) Clancy & Dollinger التي وردت في فادجوكوف (2007) Fadjunkoff على العلاقة بين حالات الهوية والخصائص الشخصية لدى الفرد: الميل للقلق والتوتر، والانفتاح على الخبرات، والتوافقية مع الذات والآخرين، ووعي الضمير، إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن الأفراد المصنفين في حالة تحقيق الهوية لديهم درجات أعلى على

بعد الانفتاح على الخبرات، والتوافق مع الذات والآخرين، ووعي الضمير، أما الأفراد المصنفون في حالة ارتهان الهوية فيكون لديهم درجات متدنية على بُعد الانفتاح على الخبرة، والاستقلالية والإبداع، في حين أن الأفراد المصنفين في حالة اضطراب الهوية، وحالة تأجيل الهوية يكون لديهم درجات أعلى على بُعد القلق والتوتر.

كما أشارت كريمر وكولج (Cramer & College (2000 إلى وجود فروق جندرية بين الذكور والإناث ، إذ أن الذكور الذين يصنفون في حالة اضطراب الهوية يكون لديهم درجات أعلى في مستوى القلق والتوتر، بينما الإناث اللواتي يصنفن في حالة اضطراب الهوية يتميزن بالانسحاب وعدم الثقة بالذات. أما الذكور الذين يصنفون في حالة تأجيل الهوية فيتميزون بدرجه أعلى من الانفتاح على الخبرة، وتدني في مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس.

ثانياً: العوامل ذات العلاقة بأساليب المعاملة في الأسرة: تعتبر الأسرة من السياقات الاجتماعية التي تؤثر في نمو حالات الهوية النفسية لدى الفرد، فدراسة واترمان (Waterman (1982 قد أظهرت أن التوحد مع الوالدين قبل مرحلة المراهقة هو أحد العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية، حيث تتشكل حالة ارتهان الهوية إذا توحد الطفل مع أحد الوالدين، واعتبره نموذجاً ايجابياً والتزم بتوقعات الاسرة فيما يتعلق بالمهنة والأيديولوجيات الدينية، والسياسية، أما في حال اعتبار الوالدين نموذجا سلبياً للالتزام بالقوانين، والأيديولوجيات الدينية، والسياسية فإن هذا يؤدي إلى حالة اضطراب الهوية عند المراهق، ويرى وترمان أن النموذج الايجابي للوالدين يقلل من دخول المراهق في أزمة البحث عن الهوية، ويقوده للانتقال من حالة تأجيل الهوية إلى حالة تحقيق الهوية.

ويؤكد سانتروك (1998) على أهمية توفر النموذج الوالدي للمراهق والذي يساعده في حل أزمة الهوية وتكوين الالتزامات عند المراهق، إذ يعمل هذا النموذج كقاعدة أمنه من حيث توفير فرصة للمراهق للتحدث مع مَن يشكلون نماذج له، ومناقشتهم بثقة وطمأنينة، وتكليفه بأدوار مناسبة تمكنه من التعبير عن ذاته، وعن استقلاليته بحرية، وتشجعه على اتخاذ القرارات المتعلقة بالقيم بعقلانية ودقة، والتواصل مع العالم الخارجي، ويبدو ذلك جلياً في الأسر ذات نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي. أما المراهقون الذين يعانون من حالة اضطراب الهوية فغالباً ما يعيشون في عائلات توفر لهم أدنى مستوى من الدفء والتواصل المفتوح.

ويعتبر وترمان (Waterman (1982 أن الاستقرار الأسري والصراعات الأسرية من العوامل التي تؤثر في نمو الهوية، ففي دراسته لحالات الهوية على عينة من الطلبة الجامعيين الذكور، وجد أن الأفراد المصنفين في حالة اضطراب الهوية جاءوا من أسر مفككة وغير مستقرة، أما كيلر وداي (Clair and Day (2002 وجدا في دراستهما على عينة من طالبات المدرسة الثانوية أن ثلثي أفراد العينة الذين صنفوا في حالة تأجيل الهوية هم من أسر مفككة وذلك بسبب الطلاق، أو موت أحد الوالدين.

كما أعطى مارسيا وكوبر (Marcia (1993) : Cooper (1985 أهمية كبرى للسياق الأسري، ونمط العلاقات الأسرية والتنشئة الاجتماعية في تطوير الهوية النفسية، إذ افترضا أن العلاقة الأسرية التي تتسم بإشباع حاجات الطفل الجسدية والعاطفية وتسمح بالبحث والاكتشاف تساعد في تشكيل حالة تحقيق الهوية لدى الأبناء، أما العلاقة التي تتسم بالتوافق، وعدم الاختلاف بين الوالدين والأبناء فتشجع على تطوير حالة ارتهان الهوية، في حين أن العلاقة الأسرية التي تنطوي على التسلط، فتشجع على تطوير حالة اضطراب الهوية عند أبنائها.

ثالثاً: العوامل ذات العلاقة بالمدرسة والجامعة: لقد أشارت الدراسات إلى وجود تأثير لكل من المدرسة، والجامعة، وجماعة الرفاق على عملية نمو الهوية النفسية للفرد، حيث أشار أريكسون (1980) إلى أثر المؤسسات التعليمية كالمدرسة والجامعة في نمو الهوية، إذ اعتبرها تؤثر في نمو الهوية وتطورها، وتزود هذه المؤسسات الطلبة بتنوع واسع من الخيارات المهنية، والأيديولوجية، وتشجع على اكتشاف الذات وتشكيل الهوية، كما يعتبر سكواتز ودونهام (Schwartz & Dunham (2000 أن المؤسسات التعليمية تزود المراهق ببطاقات معرفية، واستراتيجيات تساعد على نمو الهوية، إذ تلعب المدرسة دوراً أساسياً في نمو المراهق النفسي والعقلي والمهني من خلال تفاعله مع عناصر البيئة المدرسية من معلمين، ومناهج تعليمية، ونشاطات مدرسية، ورفاق، والتي تسمح بنمو الحس بالذات لديه، وتزوده بالمعارف، والمعلومات اللازمة لتشكيل توجهاته السلوكية، والأكاديمية. كما يؤكد ونتزل (Wentzel (2001 على أن دور المعلم مهم في نمو هوية الطلبة؛ لتشجيعه إياهم على التفكير من خلال تقديم مواقف مخططة لذلك، والطلب منهم التأمل فيها، لإيجاد الحلول المناسبة لها، وتقييمها، مما يساعد في الارتقاء بالعمليات المعرفية لهؤلاء الطلبة، ويسهم في في تشكيل هويتهم النفسية، والوصول بها إلى حالـــة التحقيق.

ويقسم ستينبرغ (2005) مجموعة الرفاق التي تؤثر في هوية المراهق إلى ثلاث دوائر: الأولى مكونة من صديق واحد أو اثنين يمضي المراهق معظم أوقاته معهم، والثانية: مكونة من (٩-١٠) أفراد، والتي يشاركها المراهق بعض النشاطات، والثالثة: الدائرة الكبرى وهي جمهور المراهقين الذين لديهم نفس الاهتمامات، والاتجاهات، والسلوكات. ويعتبر سيلترز (Seltzer (2000 أن تأثير مجموعات الرفاق يأتي من خلال عمليتين: الأولى المقارنة الاجتماعية بين المراهق، والراشدين، والثانية: التقليد والتوحد مع الجماعة المرجعية، وهذه العمليات تشتمل على التجريب للأدوار، والنماذج التي تؤثر في بنية المراهق، وتطور حساً بالذات لديه.

وقد أكد أدمز (Adams (1998 أن السياقات الاجتماعية والثقافية والأحداث الحياتية لها أهمية في عملية نمو هوية الفرد النفسية، واعتبر أن تأثير هذه السياقات على نمو الهوية يأتي من اكتشاف الفرد للقيم، والأيديولوجيات والمعاني، والرموز والالتزام بها خلال العلاقة التبادلية بين الفرد والسياقات في المستوى الواسع والأشمل، والسياقات في المستوى الضيق والأصغر، فالسياقات الواسعة هي التي تشمل الثقافة، والقيم، والبيئة، والسياسة، والطبقة الاجتماعية، والجماعة العرقية للفرد، أما السياقات الأصغر فتشمل أشكال الاتصال بين الأفراد من نقاشات، وحوارات، وتفاعلات يومية.

أيضاً أكدت دراسات إياني (Ianni (2001 خلال مقارنتها الآلاف من المراهقين من المجتمعات الريفية والحضرية من حيث حالات الهوية لديهم، أن المجتمعات التي يحدد بها الكبار قيماً، وتوقعات ثابتة يكوّن فيها المراهقون أهدافاً وتوقعات وتوجهات والتزامات، وهوية واضحة. أما المجتمعات التي يسودها الصراعات واليأس والفقر والتي تفشل الأسرة والمدرسة، وغيرها من المؤسسات في تحديد أهداف واتجاهات وتوقعات للأفراد الذين يعيشون بها، فإن المراهقين يطورون سلوكات منحرفة واضطراب الدور، والحس في الهوية.

رابعاً: التركيب الاجتماعي، والأحداث التاريخية التي يمر بها المجتمع: يلاحظ أن الحروب والكوارث التي تسببها ظروف الاحتلال، والانقسامات المجتمعية حول مختلف القضايا تسرع من تطور المعتقدات السياسية، ويلاحظ أيضاً أن القوة المجتمعية مسؤولة أيضاً عن المشكلات والانحرافات التي يواجهها المراهقون في كثير من المجتمعات الغربية، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبات كبيرة في الوصول إلى هوية نفسية آمنة (Berk, 2001) .

خامساً: العامل الزمني: والذي يشمل التحولات عبر دورة الحياة، والأحداث الحياتية التي قد تتغير وتتسارع يوما بعد يوم بما يؤثر بشكل كبير على هوية المراهق، وتوقعاته المستقبلية، وطريقة تعامله مع مجريات العصر، وبما يشكل ملامح تجعل من مراهق اليوم شخصا مختلفا عن مراهق الأمس. وبهذا الصدد تحدثت فانجريت Vangreet (2006) عن الهوية في إطار عامل الزمن، حيث ميزت في هذا المجال بين السياق الواسع، والسياق الضيق في وصف الهوية، والتغيرات النمائية فيها في الفترات الزمنية، والمراحل النمائية للفرد، حيث أن السياق الواسع يتم فيه وصف التغيرات النمائية الكلية الواسعة في الهوية في فترات زمنية ومراحل نمائية واسعة، أما السياق الضيق الذي يتم فيه وصف الخبرات والسلوكات للفرد، والتي تحدث في فترات زمنية قصيرة (دقائق، أو ساعات أو أيام) .

كما وتميز فانجريت بين مستويين من الهوية وهما المستوى الضيق والمستوى الواسع، فالمستوى الضيق للهوية مرتبط بتعبير الفرد عن هويته في المواقف والأحداث، أما المستوى الواسع هو المستوى الذي يعكس هوية الفرد والخصائص الثابتة والمميزة لهويته، إذ تظهر التزامات الفرد ودورها في ضبط وتوجيه سلوكاته من خلال العلاقة التبادلية بين الفرد والسياقات في المستوى الواسع: الثقافة، والبيئة الفيزيائية، والسياسة، الطبقة الاجتماعية والجماعة المرجعية، والسياقات في المستوى الضيق: أشكال الاتصال بين الأفراد من نقاشات وحوارات وتفاعلات يومية بينه وبين المجتمع. كما ويتم عند تناول الهوية التمييز بين كل من البعد الثابت غير الديناميكي للهوية، والبعد الديناميكي فيها، فالبعد الثابت في الهوية هو المتعلق بالمتغيرات التي تؤثر على بناء الهوية. أما البعد الديناميكي فيرجع إلى العمليات وراء التغيرات في الهوية في إطار زمني معين مثل تشكيل وتكوين الالتزامات خلال فترة حياة الفرد(Aschoff, Geert, osma & Kunnen, 2008) .

ويعتبر فادجكوف Fadjukoff (2007) أن التوقيت في انتقال المراهق من حالة الاضطراب إلى حالة التحقيق أو من حالة الاضطراب إلى حالة التأجيل يختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات، التي تسمح بالاكتشاف ولعب الأدوار، فالمجتمعات الصناعية والمتحضرة التي تسمح بزيادة تعرض الفرد للخبرات، وأنماط الحياة لإعادة تشكيل بناء القيم والاستقلالية لديه يؤدي إلى ظهور حالة تحقيق الهوية، كما أن هذه المجتمعات تؤثر في إطالة الفترة الانتقالية من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، مما يسمح بزيادة فرص الاكتشاف لدى المراهقين وظهور حالة تأجيل الهوية.

سادساً: العامل الثقافي والعرقي يرى أريكسون (1980) أن للثقافة، والجماعة العرقية دوراً كبيراً في تشكيل الهوية النفسية، حيث يشير إلى أن تأثير الجماعة العرقية يبرز في القيم الثقافية، واللغة، والسياقات الاجتماعية التي تزود بها الجماعةُ الفرد. والتي تؤثر في حس الفرد بهويته وتعكس وعيه بذاته، ونظرة الأخرين له. إذ تعتبر هوية الفرد العرقية جزءاً من بناء الهوية الشخصية، والاجتماعية للفرد، والتي تتكون من قيم ونشاطات المجموعة التي ينتمي إليها، إذ يعتبر يانجر(Yinger (1999 أن الهوية العرقية تمثل الإطار العام الذي يتوحد فيه الفرد بصورة واعية مع الأفراد الذين يشعر بوجود روابط مشتركة معهم من حيث العادات والسلوكات، والقيم، والمعتقدات.

سابعاً: الفروقات بين الجنسين: هنالك العديد من الدراسات التي تناولت الفروقات بين الجنسين في نمو الهوية لدى الفرد من حيث المحتوى وبناء الهوية، والتوقيت في تشكيل الهوية. إذ يؤكد أريكسون على أن هناك فروقات بين الذكور والإناث في نمو الهوية من حيث المحتوى، إذ جاء أريكسون في هذا الإطار بمفهوم الإطار الداخلي (الرحم) عند المرأة كأساس لنمو الهوية عند الإناث، فهو يفترض أن لدى الإناث بالفطرة القدرة على تنشئة الأطفال والعناية بالآخرين، بسبب التكوين الفسيولوجي للمرأة، والمتمثل في إنجاب الأطفال. إذ اعتبر أريكسون بناءً على هذا الافتراض أن هوية الإناث تتشكل، وتتكون عند لعب دور الأم أو الزوجة. كما وأكد أريكسون في سياق حديثه عن السياقات الاجتماعية والخيارات الحياتية في مواجهة أزمة الهوية على أهميتها في تشكيل الهوية عند الإناث والذكور، واعتبر أن كلا الجنسين يمران بخبرات الأزمة والالتزام بالهوية، وأشار إلى أن الفروقات هي فروقات متعلمة تؤثر في محتوى الهوية عند كلا الجنسين (Coob, 2001). كما وأقر أريكسون أن نمو هوية العلاقات مع الأخرين يكون أكثر لدى الإناث من نمو الهوية في مجال الأيديولوجيات الفكرية والمهنة، والتي تبرز لدى الذكور بشكل أكبر من الإناث (Cramer & College, 2000) .

أما من حيث توقيت نمو الهوية فقد اعتبر أريكسون أن الوصول إلى الالتزام وتشكيل الهوية لدى الإناث يبقى مفتوحًا أكثر من الذكور الذين يصلون إلى حل أزمة الهوية في تشكيل التزامات وبناء الهوية (Cramer & College, (2000). وفي هذا السياق عملت أرشر (Archer (1982 على اختبار صحة وجهة نظر أريكسون حول الفروقات بين الجنسين في نمو الهوية، إذ فحصت الفروقات في محتوى الهوية لدى المراهقين من كلا الجنسين في مجال الخيارات المهنية والمعتقدات الدينية، والإيديولوجيات السياسية، والدور الجندري. أظهرت نتائج أبحاثها أن هنالك فروقات بسيطة

بين مجالات الهوية لدى الجنسين، فقد وجدت أنه في مجال المعتقدات السياسية تكون لدى الإناث حالة ارتهان الهوية في حين يكون لدى الذكور حالة اضطراب الهوية. وفي مجال الدور الأسري، وجدت أن الإناث لديهن حال تحقيق الهوية أو حالة تأجيل الهوية. وقد أكدت أرشر أيضاً أن عملية تشكيل حالات الهوية عند الإناث يشمل على عملية البحث عن الذات، والوصول إلى حالة تحقيق الهوية من خلال الحس بأهمية العلاقة مع الأخرين، وقيمتها من مثل العلاقة مع الأخرين كالزوج والأطفال.

كما وأكد مارسيا أهمية الاكتشاف في تشكيل الهوية عند الجنسين، واعتبر أن صعوبة وصول الإناث إلى حالة تحقيق الهوية يرجع إلى أسباب اجتماعية، ودرجة توفير الدعم الاجتماعي في مجال العمل، والدين، والسياسة، إذ افترض أن المرأة لا تلقي نفس الدرجة من الدعم الاجتماعي في مرحلة المراهقة لتحقيق الهوية في هذه المجالات كما يلقاها الذكور. أيضاً أشار إلى أن الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة هم الأكثر تصنيفاً في حالات الهوية التي تشمل على درجة أعلى من الاكتشاف (حالة تأجيل الهوية، وحالة اضطراب الهوية)، أما الإناث فهن الأكثر تصنيفاً في حالات الهوية التي تشمل على درجة أعلى من الالتزام (حالة ارتهان الهوية وحالة تحقيق الهوية)، ويرجع ذلك إلى عوامل الاكتشاف، والبحث، واختبار القيم المجتمعية التي تتفق مع ما هو متوقع ثقافياً من الذكور مثل اتخاذ القرارات، والدفاع عن المعتقدات، كما أشار مارسيا في بحثه عن حالات الهوية لدى الإناث إلى تكرار حالة ارتهان الهوية لديهن بدرجة أكبر، وقد عزى ذلك أيضاً إلى التوقعات الاجتماعية من الإناث (Cross & Smith, 2001).

كذلك أظهرت نتائج دراسات واترمان (1982) ، وأرشر (1982) التي تناولت الفروق بين الجنسين في مجال الهوية إلى وجود فروقات في بعض مجالات محتوى حالات الهوية لديهم، ففي مجال الإيديولوجيات السياسية، أظهرت الدراسات التي تناولت أفراد في مرحلة المدرسة الثانوية ظهور حالة ارتهان الهوية لدى الذكور، وحالة اضطراب الهوية لدى الإناث، بينما ظهرت حالة تحقيق الهوية لدى الذكور في المرحلة الجامعية. في حين لم تظهر فروقات بين الجنسين في مرحلة الرشد في هذا المجال.

كما أن وصول المراهق إلى تشكيل التزامات، وبناء الهوية يتأثر إلى حد كبير بتطور المهارات، والاستراتيجيات المعرفية لديه، إذ يفترض أن يسهم تطور سلوك المراقبة الذاتية باعتبارها إحدى العمليات المعرفية العالية الرتبة في تطوير حالات الهوية النفسية الأمر الذي ينعكس على

تكيف المراهق مع نفسه، ومع بيئته المتغيرة، مما يعني أن العوامل الإدراكية، والبنى المعرفية تصبح على درجة كبيرة من الأهمية في هذه المرحلة من العمر، كونها تسهم وبشكل كبير في تطوير شخصية المراهق وتوافقها مع السياقات المختلفة التي يعيش فيها، وهذا يستدعي دراسة العلاقة بين تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية لدى المراهقين مستندين على إطار اجتماعي ومعرفي، الأمر الذي دفع بالباحث لاختيار نظرية المراقبة الذاتية، ونظرية الهوية النفسية لتشكل الإطار النظري لهذه الدراسة.

وقد دعم سنايدر (1978) هذه الفكرة عندما أكد أن تطور سلوك المراقبة الذاتية أدى إلى إحداث اختلافات على حالات الهوية النفسية، وهذه الاختلافات مرتبطة مع التقدم بالعمر، فالطلبة على حالة الهوية المرتهنة أظهروا درجات منخفضة على سلوك المراقبة الذاتية، وظهر ذلك في سلوكاتهم الاجتماعية، وأرائهم، ومعتقداتهم حول أنفسهم، والآخرين، أما الطلبة على حالة الهوية المنجزة فقد أظهروا درجات عالية على سلوك المراقبة الذاتية، وهذا ظهر لدى أفراد العينة المدروسة من طلبة الجامعة.

نظرية سنايدر في المراقبة الذاتية

يرى ميد أن الأفراد وخلال تفاعلاتهم الاجتماعية يقومون بنشاطات متعددة، مستخدمين أساليب فعاله من أجل التأثير في عقول الآخرين، والحصول على رضاهم. وبناءً على هذه الفكرة استخدم ميد المسرح كاستعارة عن الحياة بهدف فهم السلوكات الناتِجة عن التفاعلات التي تحدث وجهاً لوجه في السياقات الاجتماعية المتعددة. فعلى سبيل المثال قد يجد الفرد نفسه في موقف مشابه لتلك المواقف الذي يلعبها الممثل أمام الجمهور، الأمر الذي يدفعه للانتباه إلى سلوكات الأخرين من النماذج، بهدف إجراء تعديل على سلوكه ليتوافق مع سلوكاتهم، وعليه فاستخدام استعارة المسرح ربما تكون الأفضل في تصوير هذه الأفعال وفهمها، كما يعتقد ميد أن استعارة مصطلح التقديم الذاتي أو التمثيل الذاتي من الفن المسرحي إنما جاءت لتوضح العلاقة بين الحياة، ومسرح الحياة، إذ تم اعتبار سلوك التقديم الذاتي هو السلوك الأكثر شيوعا لدى الأفراد الذين يستخدمون الخداع لتعديل سلوكاتهم، وجعلها متوافقة مع سلوكات الأخرين في المواقف الاجتماعية لتحقيق التوافق معها(Santrock, 1998) .

ويؤكد جوفمان Goffman أن الفرد يصبح متوافقا مع بيئته عندما يمتلك القدرة على إدارة، وضبط عملياته المعرفية، وتنظيم الخبرات المتكونة لديه نتيجة تفاعله مع المواقف المختلفة في السياق المحيط به. الأمر الذي يساعده على تحقيق الذات وتكوين مفهوم ايجابي عنها، ووفقا لذلك توصل سنايدر إلى نظرية المراقبة الذاتية التي تُسلم بوجود سلوكات ثابتة، ومتسقة لدى الأفراد، رغم اختلافهم في درجة إدارتهم لذواتهم، وتعبيرهم عنها في السياقات الاجتماعية المتعددة، فالأفراد وخلال تفاعلاتهم مع هذه السياقات، يقومون بنشاطات مختلفة بهدف بناء أنماط سلوكية متسقة مع هذه المواقف، والتكيف معها، وبما أن هؤلاء الأفراد يتفاوتون في درجة إدارتهم لذواتهم، وطريقة تعبيرهم عنها، فإن هذه الاختلافات سوف تساعدنا في فهم السلوك الاجتماعي، وذلك إذا تمكنا من قياسها بدقة (Snyder, 1974).

بناءً على هذه الاختلافات وصف سنايدر سلوك المراقب الذاتي في مستويين هما: المستوى العالي للمراقبـــة الذاتية وفيه يُظهر الأفراد سلوكات أكثر اتساقا وتوافقاً مع المواقف الاجتماعية. والمستوى المنخفض للمراقبة الذاتية، وفيه تكون سلوكات الأفراد غير متسقة مع المواقف الاجتماعية. وبذلك تتبنى الدراســـة الحالية نظرية المراقبة الذاتية التي وضعها ســـنايدر (1974) كإطـــار نظري سواء في استخدام المقياس أو في تفسير ما ستسفر عنه هذه الدراســـة من نتائـــج تتصل بسلوك المراقبـــة الذاتيـــة، والذي يرى سنايدر أنه يضم ثلاثة أبعاد هي: التمثيل Acting، والانبساط Extraversion، والتوجه نحو الآخرين Other Directedness. وفيما يلي توضيح لتلك الأبعاد:

أولاً: بعد التمثيل: Acting

ويعني أن يكون الفرد قادراً على التعبير، مُحباً للحديث مع الآخرين، متكيفاً معهم، ومن أهم سماته الجرأة، والثقة بالنفس، وعمق التفكير، والشخصية الارتجالية في الحديث، واليقظة الدائمة، والقدرة على انتحال أدوار النماذج، واستخدامها كموجهات لتصوراته الذهنية، وتقديم ذاته للآخرين في المواقف الاجتماعية. ويضيف برنستين (1986) Bernstein أن هذا الشخص يتميز بالقدرة على الخداع، وقلب الحقائق في المواقف الاجتماعية، وقد اعتبر القدرة على الكذب من سمات الممثل الناجح.

ثانياً: بعد الانبساط: Extraversion

عرف سنايدر (1974) الانبساط بأنه قدرة الفرد على توضيح ذاته لنفسه وللآخرين، ويعرفه أنجلو (1995) Angeol بأنه الشخص الذي يتصف بأنه حيوي، اجتماعي، نشط، صاحب إحساس إرادي، وحازم، مخطط، وتظهر لديه هذه السمات كعادات وردود فعل مألوفة، كما يعتبر أنجلو أن الانبساط هو أحد الأساليب الفعالة في إحداث ارتباط قوي بين المشاعر وبين المواقف التي يتفاعل

معها، الأمر الذي يزيد من التفاعلات الاجتماعية لدى الفرد. ومن أهم خصائص الشخص الانبساطي، أنه شخص محب للظهور بشكل دائم، ويرغب أن يكون مركز اهتمام الآخرين، وملفتاً للانتباه، وذلك بقوله النكت، والقصص، والأحاجي والألغاز (Snyder, 1974).

ثالثاً: بعد التوجه نحو الآخرين: Other Directedness

ويشير إلى توفر الرغبة والاستعداد لدى الفرد لتغيير سلوكه وتعديله لكي يتوافق مع سلوكات الناس الآخرين في المواقف الاجتماعية المتعددة، ويتصف هؤلاء الأفراد بالقدرة على توفير التوافق مع الآخرين وتحقيق الانسجام معهم في المواقف الاجتماعية، والاهتمام بتقبلهم (Snyder, 1974).

الدراسات السابقة:

في ضوء الأدب النظري السابق، والخلفية النظرية للمراقبة الذاتية، وحالات الهوية النفسية، سيتم استعراض الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمهارة المراقبة الذاتية، وحالات الهوية النفسية. وكإجراء تنظيمي سيتم عرض الدراسات السابقة تبعاً لجوانب اهتماماتها التالية:

- الدراسات التي تناولت تطور سلوك المراقبة الذاتية في علاقته بحالات الهوية النفسية.
- الدراسات التي تناولت تطور سلوك المراقبة الذاتية في علاقته ببعض المتغيرات.
- الدراسات والبحوث التي تناولت نمو حالات الهوية في علاقته ببعض المتغيرات.
- الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق الجنسوية ونمو الهوية النفسية.

أولاً: الدراسات التي تناولت تطور سلوك المراقبة الذاتية في علاقته بحالات الهوية النفسية.

قام كــل من كمورو و ثومبسون Kumru & Thompson (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية (المحققة، والمؤجلة، والمرتهنة، المضطربة) في مرحلة المراهقة، أخذين بعين الاعتبار متغيرات العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٦) طالباً وطالبة ممن هم في مرحلة المراهقة المتوسطة، والمتأخرة، وتراوحت أعمارهــم ما بين (١٥–٢٢) سنة من المدارس في تركيا. وقد استخدم الباحثان أداتان هما: مقياس حالات الهوية النفسية، ومقياس سنايدر (١٩٧٤) للمراقبة الذاتية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ايجابية بين العمر وحالة تحقيق الهوية، وحالة تأجيل الهوية. في حين لم تظهر الدراسة في نتائجها أي فروق ذات دلالة احصائية بين حالات الهوية النفسية (المحققة، والمؤجلة، والمرتهنة، المضطربة)، والجنس. كما أحرز المراهقون الذكور درجات أعلى من الإناث على مقياس المراقبة الذاتية، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة احصائية على مقياس المراقبة الذاتية تعزى لمتغير العمر.

ثانياً: الدراسات والبحوث التي تناولت تطور سلوك المراقبة الذاتية في علاقته ببعض المتغيرات.

ففي دراسة لبتريسيا ومارجريت Patricia & Margaret (1980) أجريت بهدف الكشف عن أهمية الحديث الذاتي في تطوير سلوك المراقبة الذاتية. ومن أجل تحقيق ذلك: تم اختيار عينة من طلبة الصف السادس تكونت من (٦٥) طالب وطالبة:(٤٨% ذكور، و٥٠% إناث) ، تبلغ متوسط أعمارهم (١٢) سنة. للوقوف على ما إذا كان هنالك أثر للحديث الذاتي على تطوير سلوك المراقبة

الذاتية. طبق عليهم مقياس المراقبة الذاتية سنايدر (1974). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغير الجنس، إذ ظهرت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في جانب الحديث الذاتي على مقياس المراقبة الذاتية.

وأجريا باري ودوقلاس Pary & Douglas (1983) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تطور مهارة المراقبة الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية في هولندا. كما هدفت إلى التعرف على دلالة الفروق في تطور المراقبة الذاتية حسب متغير الجنس. ومن أجل تحقيق ذلك: اختار الباحثان عينة تكونت من (٢٧٨) طالباً وطالبة: منهم: (١٤٥) من الذكور، (١٣٣) من الاناث. طبق الباحث عليهم مقياس سنايدر للمراقبة الذاتية. أظهرت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية في مستوى تطور سلوك المراقبة الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس، إذ حقق الذكور والاناث درجات متقاربة على فقرات مقياس المراقبة الذاتية. كما أشارت النتائج إلى أن درجات الذكور والاناث كانت مرتفعة على مقياس المراقبة الذاتية.

أما برون وموسر Browne & Musser (1988) فقد أجريا دراسة بعنوان علاقة المراقبة الذاتية بالقدرة على المناقشة والانضباط الذاتي. ومن أجل تحقيق ذلك: تم اختيار عينة تكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة في مراحل عمرية مختلفة (إعدادي، جامعي)، استخدم فيها مقياس سنايدر (١٩٧٤) للمراقبة الذاتية، ومقياس الضبط الذاتي. دلت النتائج على تطور واضح عكس مستوى عالي للمراقبة الذاتية، ولصالح طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في المجالات التالية، المشاركة في النقاشات التعاونية والانضباط الذاتي واتخاذ القرار والحكمة والصداقة والمساعدة. كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق بين الجنسين تعزى لمتغير الجنس، إلا أن المقارنات أكدت أن هناك أثراً لعامل العمر في القدرة على المناقشة والانضباط الذاتي، حيث وجد أن الذكور والإناث الأقل عمراً أقل قدرة على ضبط الذات في مواقف النقاش.

وفي دراسة بلدجر Pledger (1992) التي أجريت بهدف الكشف عن تطور سلوك المراقبة الذاتية خلال فترتي المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة. ولتحقيق ذلك: تم اختيار عينة تكونت من (٤٩٠) مراهقاً تتراوح أعمارهم ما بين (١٢–١٨) سنة. طبق عليهم مقياس المراقبة الذاتية سنايدر

(١٩٧٤). أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغير العمر، إذ أحرزَ مراهقي الفترة المتأخرة درجات أعلى من مراهقي الفترة المبكرة على مقياس المراقبة الذاتية، بحيث ظهرت سلوكاتهم على أنها أكثر اتساقاً، وتوافقاً مع المواقف الاجتماعية المختلفة. أيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت درجات الذكور والاناث متقاربة على فقرات مقياس المراقبة الذاتية.

دراسة كاونتو وويمر Coutinho & Weimer (2005) التي هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: هل المستوى الأعلى من المراقبة الذاتية يتبع المستوى الأعلى من الأداء، وهل لعملية التغذية الراجعة تأثير على تطور سلوك المراقبة الذاتية بالمقارنة مع العمليات المعرفية الأخرى؟ ولتحقيق ذلك، تم اختيار عينة تكونت من (٣٢٠) من طلبة المرحلة الثانوية: (١٦٠) من الذكور، و(١٦٠) من الإناث. تتراوح أعمارهم ما بين (١٦–١٨) سنة بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد طبق عليهم مقياس المراقبة الذاتية سنايدر (Snyder). خلصت الدراسة إلى أن الطلبة الأكثر درجات في مجال المراقبة الذاتية، هم الطلبة الأكبر عمراً، حيث أظهروا قدرة على تزويد أنفسهم بتقييم أفضل، وبالتالي ظهروا على أنهم أفضل أداءً وأكثر نجاحاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين تعزى لمتغير الجنس، حيث ظهرت درجات الذكور ودرجات الإناث متقاربة في هذا المجال.

كما قام دوبش (2005) **Dobosh** بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة المراقبة الذاتية بتطور السلوك القيادي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في ثلاث ولايات أمريكية. ومن أجل تحقيق ذلك: اختار الباحث عينة تكونت من (٤٦٠) طالب وطالبة، بلغ متوسط أعمارهم (١٨) سنة، موزعين على (٢٣٠) من الذكور، و(٢٣٠) من الإناث. وقد استخدم الباحثان أداتان هما: مقياس المراقبة الذاتية المُعدل لينوكس (Lennox، ١٩٨٤)، لقياس القدرة على تعديل التقديم الذاتي، والحساسية للسلوك المعبر من الأخرين. ومقياس المعرفة المتعددة الذي تضمنت فقراته سمات سلوك القائد المثالي وهي: المُنظم، الودي، المُبدع، الذكي، المساعد، المدافع. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في درجة تطور سلوك المراقبة الذاتية ولصالح الذكور الذين أظهروا سلوكات قيادية في مجال: تنظيم النقاش، وتسهيله، خلق انسجام بين أعضاء المجموعة، اتخاذ

القرارات، وتلخيصها بلغت (٨٧%) للذكور مقابل (٧٩%) للإناث، كما بينت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في المراقبة الذاتية لصالح الاناث، اللواتي أظهرن درجات أعلى السلوك القيادي المرتبط بالسلوك الشفوي، حيث بلغ (٨١%) للإناث مقابل (٧٨%) للذكور. أما من حيث التفاعل بين المعرفة المتعددة، ومهارة المراقبة الذاتية؛ فقد ساعدت القدرات المعرفية المتعددة على تطوير تصورات متطورة للنماذج الاجتماعية، واستخدامها في المواقف الاجتماعية، وفي هذا المجال حقق الذكور درجات أعلى من الإناث.

ثالثاً: الدراسات والبحوث التي تناولت نمو حالات الهوية في علاقتها ببعض المتغيرات

أجرى ميلمان (1989) Meilman دراسة هدفت إلى التعرف على التغيرات النمائية في حالات الهوية لدى الذكور خلال فترات المراهقة المبكرة، والمتوسطة، والمتأخرة. ومن أجل تحقيق ذلك، تم اختيار عينة من الطلبة تكونت من (١٢٥) مراهقاً من الفئات العمرية (١٢، ١٥، ١٨، ٢١) سنة، وبمعدل (٢٥) مراهقاً لكل فئة عمرية، وقد استخدمت المقابلة (مارسيا) كأداة لجمع المعلومات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير العمر في حل أزمة الهوية، كما أظهرت النتائج أن هنالك إزدياداً في نسبة المراهقين المحققين لهوياتهم مع التقدم بالعمر، وانخفاضاً في نسبة المراهقين من أصحاب الهوية المشتتة، والهوية المرتهنة.

كما أجرى أليسون وسشونتز (2001) Alison & Schwartz دراسة هدفت إلى الكشف عن تطور هوية العلاقات الشخصية مع الأخرين في فترة المراهقة المبكرة. ومن أجل تحقيق ذلك، تم اختيار عينة تكونت من (٣٥٦) طالباً تقع أعمارهم ما بين (١٠-١٤) سنة ممن هم في الصفوف السادس والسابع، والثامن. استخدم الباحثان مقياس الهوية النفسية لأدمز، وبينون. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة عدد أفراد العينة الذين صنفوا في حالة واحدة من حالات الهوية النفسية الأربع هو ٥٥% (حالة اضطراب الهوية، أو حالة ارتهان الهوية، أو حالة تأجيل الهوية، أو حالة تحصيل الهوية)، ونسبة عدد أفراد العينة الذين صنفوا في حالة من حالات الهوية غير المعقدة ٣٤% وهي (حالة اضطراب الهوية، وحالة ارتهان الهوية)، ونسبة عدد أفراد العينة الذين صنفوا في حالة من حالات الهوية الأكثر تعقيداً، ونضجاً ٢١% وهي (حالة تحصيل الهوية، وحالة تأجيل الهوية). كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروقات في تصنيف أفراد العينة في حالات الهوية تعزى إلى

الجنس. كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروقات في الهوية في مجالات الدور الجندري، والصداقة، والعلاقات مع الجنس الأخر، والعلاقات مع الأخرين لدى أفراد العينة، وتعكس نتائج هذه الدراسة حالة الهوية في مجال العلاقات الشخصية مع الأخرين في مرحلة المراهقة المبكرة.

أجرى سشوارتز Schwartz (2005) دراسة بهدف الكشف عن التغيرات في نمو الهوية النفسية في مرحلة المراهقة. ومن أجل تحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (٢٠٠) فردٍ تقع أعمارهم ما بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة، واستخدم مقياس الهوية النفسية لأدمز، وبينون. أظهرت نتائج الدراسة أن العمر له أثر دال إحصائيا، إذ تبين أن هناك ازدياداً في نسبة الأفراد المصنفين في حالة تحقيق، وتأجيل الهوية النفسية، وتدنٍ في نسبة الأفراد المصنفين في حالة اضطراب الهوية. وإلى ارتباط الهوية النفسية المؤجلة والمحققة باسلوب الدعم الوالدي، والتفاعل الاجتماعي، والتوجهات المهنية والسياسية. الأمر الذي يفسر أن التقدم بالعمر يؤثر في وضوح الهوية النفسية لدى المراهق.

وفي دراسة ليبرا وإيرلنج Bergh & Erling (2005) بعنوان تشكيل الهوية النفسية عند المراهقين، هدفت إلى اختبار حالات الهوية النفسية لدى المراهقين السويديين. ولتحقيق ذلك: اختار الباحثان عينة تكونت من (٢٢٢) من المراهقين السويديين منهم (١٠٨) من الإناث، و(١١٤) من الذكور من طلبة المرحلة الثانوية، يبلغ متوسط أعمارهم (١٨) سنة. واستخدم مقياس حالات الهوية النفسية في جميع أبعاده ما عدا بعدي العلاقات الغرامية، والدين اللذين تم استبعدهما لتصبح الأداة أكثر مناسبة للثقافة السويدية. واقتصر المقياس على قياس بُعدي الالتزام، والاكتشاف للهوية النفسية في مجال العمل والسياسة، ونمط الحياة، والخيارات الترفيهية، والصداقة، والدور الجندري. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأداء على المقاييس الفرعية التي تقيس حالات الهوية النفسية المؤجلة، وحالات الهوية النفسية المشتتة، وحالات الهوية النفسية المرتهنة. في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية بين الجنسين على المقاييس الفرعية التي تقيس حالة الهوية المحققة.

وفي دراسة أجراها كريمر وكولج (Cramer & College (2000 بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في نمو الهوية النفسية. ومن أجل تحقيق ذلك، تم اختيار عينة تكونت من (٧٠٠) طالب جامعي من الذكور والإناث أجابوا على مقياس حالات الهوية النفسية أدمز وبينون، ومقياس كاليفورنيا للشخصية للبالغين لقياس وظائف الشخصية المعرفية والاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد هناك فروق جنسوية بين حالات الهوية النفسية التي تشمل على الالتزام (حالة تحقيق الهوية النفسية، وحالة ارتهان الهوية النفسية) والخصائص الشخصية لدى الذكور والإناث الذين صنفوا في نفس حالات الهوية التي ينقصها الالتزام (حالة تأجيل الهوية، وحالة اضطراب الهوية)، كما أظهرت فروقات تعزى إلى متغير الجنس في أبعاد الشخصية التي تؤثر على نمو الهوية، وهي فهم الأنا، والانفتاح على الخبرات، وتقدير الذات، وإدارة الذات.

دراسة أرشر (Archer (1993 بعنوان "تطور الهوية النفسية في فترتي المراهقة المبكرة والمتوسطة". هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين حالات الهوية النفسية لدى الذكور والاناث في الصفوف (السادس، والثامن، والعاشر، والثاني عشر)، وبالتحديد مقارنة حالات الهوية النفسية ومستوى نشاطها لدى المراهقين في تلك الفترتين. ومن أجل تحقيق ذلك: اختار الباحث عينة تكونت من (٢٠) ذكراً، و(٢٠) انثى من كل صف من الصفوف الدراسية الأربعة في إحدى مدارس نيوجرسي. استخدمت المقابلة التي أعدها مارسيا كأداة لجمع المعلومات، وذلك بعد تعديلها لتناسب الأعمار الصغيرة. جمعت المعلومات بطريقة المقابلات المسجلة. أظهرت النتائج أن هنالك زيادة دالة في اتخاذ القرار (تحقيق الهوية) مع زيادة الصف الدراسي، في حين لم تظهر النتائج أي زيادة دالة لحالة الهوية المؤجلة مع التقدم في الصفوف الدراسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في حالات الهوية المشتتة، والمرتهنة في تلك الفترتين .

دراسة ستريتماتر (Streitmatter (1988 بعنوان" تطور الهوية وعلاقته بالعمر والجنس لدى المراهقين" هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الجنس والمرحلة الدراسية وتطور الهوية. ومن أجل تحقيق ذلك: اختار الباحث عينة تكونت من (٣٦٧) مراهقاً ومراهقة ممن هم في الصفوف السابع، والثامن في المدارس المتوسطة بولاية أريزونا. بلغت نسبة الذكور في العينة (٥١%)، في حين بلغت نسبة الاناث (٤٩%)، علماً بأن مجتمع الدراسة تكون من (٦٠٠٠)

مراهق، ومراهقة. استخدم مقياس أدمز (١٩٨٤) لقياس حالات الهوية النفسية. أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً دالة احصائيا بين الجنسين في حالة تحقيق الهوية. حيث كانت الإناث أكثر نضجاً من الذكور في حالة تحقيق الهوية. وبشكل عام أظهرت النتائج أن المستجيبين من طلبة الصف الثامن كانوا أكثر نضجاً من المستجيبين من طلبة الصف السابع على حالة تحقيق الهوية، إذ ظهرت نسبتهم أعلى من نسبة طلبة الصف السابع. في حين كانت نسبة طلبة الصف السابع أعلى في حالات الهوية (المضطربة، والمرتهنة) من نسبة طلبة الصف الثامن.

دراسة بيرزونسكي ولومباردو Berzonsky & Lomardo (1983) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين توقيت البلوغ وحدوث أزمة الهوية. ومن أجل تحقيق ذلك: اختار الباحث عينة تكونت من (١٠٥) أفراد ممن هم في مرحلة المراهقة المتأخرة (٤٦) من الذكور، و(٥٩) من الاناث. أظهرت النتائج أن أزمات الهوية النفسية لدى الذكور تظهر مع التأخر في البلوغ، بينما وجد العكس لدى الاناث. كما أظهرت النتائج أن الذكور أقل قابلية للتعامل مع قضايا الهوية في مرحلة البلوغ.

دراسة واترمان وأرشر Waterman & Archer (1983) هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة نماذج من التغيرات التي تطرأ على حالات الهوية النفسية لدى الفئات العمرية (١٢-١٨) سنة. وقد استخدم مقياس الهوية النفسية لجمع المعلومات. أظهرت النتائج أن القسم الأكبر من المراهقين ممن هم في المرحلة المبكرة أو المتوسطة من المراهقة يعانون من حالة اضطراب الهوية، أو حالة انغلاق الهوية، كما وجد أن بعض حالات انجاز الهوية أو تعليقها قد حدثت في الأعمار (١٧، ١٨) سنة، وهذا يتفق مع نظرية أريكسون التطورية إذ خلصت الدراسة إلى أنه مع التقدم بالعمر والمستوى الدراسي، يزيد انجاز الهوية، وتعليقها، وينقص ارتهان الهوية، واضطرابها.

وفي دراسة أرشر Archer (1989) للكشف عن الفروقات الجندرية في حالات الهوية النفسية عند الذكور والإناث. ومن أجل تحقيق ذلك: قام الباحث باختيار عينة تكونت من (٨٨) من الذكور، و(٨٤) من الإناث ممن هم في مرحلة المراهقة. واستخدم مقياس حالات الهوية النفسية لأدمز، وبينيون. ومقياس مارسيا للكشف عن حالات الهوية النفسية لدى أفراد العينة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في تشكيل حالات الهوية النفسية تعزى لمتغير الجنس، إلا أن المقارنات

أظهرت أن هنالك أثراً لمتغير العمر في تشكيل حالات الهوية النفسية، إذ وجد أن الذكور والإناث الأقل عمراً صنفوا أكثر في حالة اضطراب الهوية، وحالة ارتهان الهوية، أما الأكبر عمراً فقد صنفوا في حالة تأجيل الهوية أو حالة تحقيق الهوية.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية يتضح أن معظم تلك الدراسات قد خلصت إلى أن سلوك المراقبة الذاتية يتطور ويتغير مع تقدم الفرد بالعمر، وتؤثر القدرات المعرفية للفرد بشكل كبير على حالات الهوية النفسية، وتؤدي إلى الارتقاء بمفاهيمه، وقيمه، ومعتقداته، وعاداته وتقاليده. وهذا ما أشارت إلية نتائج دراسات بلدجر (Peldger, 1992)، ودراسة برون وموشر (Browne & Musser, 1988)، سشوارتز (Schwartz, 2005)، ودراسة واترمان وارشر (Waterman & Archer, 1983)، ودراسة ستريتماتر (Streitmatter, 1988)، ودراسة أرشر(Archer, 1993)، سشوارتز (Schwartz, 2005) ، ودراسة أليسون وسشوتز (Alison & Schutz, 2001) .

كما كشفت معظم الدراسات السابقة أيضاً عن وجود فروق بين الذكور والإناث على سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية: دراسة لبتريسيا ومارجريت (Patricia & Margaret, 1980)، ودراسة باري ودوجلاس (Pary & Douglas, 1983)، ودراسة برودركس وبلتز (Broderick & Beltz, 1996)، ودراسة ميلمان (Meilman, 1989)، ودراسة ليبرا وإيرلنج (Bergh & Erling, 2005) ، ودراسة أرشر (Archer, 1989)، ودراسة كريمر وكولج (Cramer & College, 2000)، ودراسة بيرزونسكي ولومباردو (Berzonsky & Lomardo, 1983) .

وكشفت دراسات قلة عن وجود علاقة بين تطور سلوك المراقبة الذاتية وحالات الهوية النفسية، دراسة كومورو وثومبسون (Kumru & Thompson, 2003) التي أشارت إلى أن المراهق الذي يمتلك درجة عالية من المراقبة الذاتية يميل لأن يكون محققا لهويته أو مؤجلا لها. لقد تمت الاستفادة من مراجعة الدراسات السابقة في تطوير الباحثة لأدوات الدراسة المتمثلة بمقياس حالات الهوية النفسية، ومقياس المراقبة الذاتية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

١) ارتفاع نسبة المؤجلين لهويتهم النفسية مقارنة مع نسب حالات الهوية الأخرى.

٢) لم تجد الباحثة (في حدود معرفتها) أي دراسة على المستوى العربي، تهدف للكشف عن تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية، ما عدا دراسة كومورو وثومبسون (Kumru & Thompson, 2003) التي هدفت للكشف عن تلك العلاقة.

٣) على الرغم من توفر الدراسات التي هدفت إلى بحث علاقة سلوك المراقبة الذاتية بمتغيرات أخرى، إلا أن عدد هذه الدراسات يعد قليلاً، وخاصة في الدول العربية، هذا بالإضافة إلى أن نتائج الدراسات الأجنبية ذات العلاقة يصعب تعميمها لتشمل البيئة العربية، نظراً للاختلاف بين البيئتين في الثقافة والحياة الاجتماعية.

٤) من المتوقع أن تشكل نتائج هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها أهمية لكل من له علاقة بالمراهقين من مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالاسرة والمدرسة ومراكز الشباب، إذ يمكن لكل منهم في موقعه الاستعانة بنتائج هذه الدراسة.

ومن خلال التدقيق في مناقشة الدراسات السابقة، تعتقد الباحثة بأنها في تناولها مشكلة الدراسة كما حددت بعنوان (تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى المراهقين في محافظة الخليل)، قد أضافت بعداً لدائرة الدراسات التي سبقتها في هذا المجال، وبالتالي سوف يترتب على نتائج الدراسة إضافة هامة للمعرفة في مجال المراهقة وسلوك المراقبة الذاتية كأحد المهارات فوق المعرفية.

الفصل الثالث

الطريقـــة والإجـــراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتُبعت لتطبيق الدراسة والاجابة عن أسئلتها، إذ يقدم وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها، واجراءات التأكد من صدقها وثباتها، وتصميم الدراسة، وأخيراً وصف المعالجة الاحصائية التي اتبعت في تحليل النتائج.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراســـة من جميع المراهقين والمراهقات المتواجدين على مقاعد الدراسة ممن هم في الفئات العمرية (١٢-١٤) سنة، و(١٨-١٩) سنة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، والذين بلغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في فلسطين لعـــام (٢٠٠٩/٢٠١٠) (٢١٣٨٩) مراهقاً، و(١٩٩٢٤) مراهقة. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الفئة العمرية، والجنس.

الجدول (١) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الفئة العمرية، والجنس

الفئة العمرية	الحنس		المجموع
	ذكور	اناث	
١٢-١٤	١٧١٣٠	١٥٠١٥	٣٢١٤٥
١٨-١٩	٤٢٥٩	٤٩١٨	٩١٧٧
المجموع	٢١٣٨٩	١٩٩٢٨	٤١٣١٧

المصدر: كشوفات واحصائيات وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩/٢٠١٠م

عينة الدراسة:

بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٤٢٨) مراهقاً ومراهقة، تم اختيارهم كعينة من مجتمع الدراسة، بالطريقة العرضية، حيث تم اختيار عدد من المدارس والصفوف عرضياً، وبناءً على ذلك تم توزيع (٥٠٠) استبانة على (١٠) صفوف توزعت: (٦) صفوف للفئة العمرية الأولى، (٤) صفوف

للفئة العمرية الثانية، استرجع منها (٤٢٨) استبانة،. أما باقي الاستبانات البالغ عددها (٧٢) استبانة فتم استبعادها لعدم الاستجابة عليها كاملة أو على جزء منها. والجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الفئة العمرية، والجنس.

الجدول (٢) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الفئة العمرية، والجنس

الفئة العمرية	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
١٢-١٤	١٠٥	١٠٦	٢١١
١٨-١٩	١٠٨	١٠٩	٢١٧
المجموع	٢١٣	٢١٥	٤٢٨

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس الهوية النفسية:

استُخدم مقياس حالات الهوية النفسية الذي وضعه أدمــز، وبينيون، وهه (1989) ,Huh & Adams Bennion وعرفت باسم **The Objective Measure Of Ego Identity Statues**، بناءً على سلسلة من الدراسات قاموا بها على هذا المقياس، وأساسه المقابلة التي وضعها مارسيا (Marcia) لقياس الهوية النفسية بالاستناد إلى وجهة نظر أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي Psycho-Social Theory، ويستخدم مع الافراد من كلا الجنسين، للتعرف على حالات الهوية النفسية، والتغيرات النمائية التي تطرأ عليها خلال المراحل النمائية التي يمر بها الفرد.

يتكون المقياس من (٦٤) فقرة، تقيس حالات الهوية النفسية (المحققة، المؤجلة، المرتهنة، المضطربة)، وتُعبر هذه الحالات عن أبعاد نمائية للهوية النفسية في مجالات الحياة المختلفة. ويتم الاستجابة على الفقرات الخاصة بهذه المجالات عن طريق اختيار المستجيب للإجابة على سلم الاستجابة الذي يتبع الفقرة، وقد تكون سلم الاستجابة من (٦) درجات هي: أوافق بدرجة كبيرة جداً العلامة (٦)، أوافق بدرجة كبيرة العلامة (٥)، أوافق (٤)، لا أوافق العلامة (٣)، لا أوافق بدرجة كبيرة العلامة (٢)، لا أوافق بدرجة كبيرة جداً العلامة (١) (Adams, 1998).

ولأغراض الدراسة الحالية، تم استخدام النسخة العربية للمقياس الذي وضعه أدمـز، وبينيون، وهه (١٩٨٩)، التي قامت بترجمتها، وتعديلها للبيئة الاردنية العمري (٢٠٠٨)، حيث طبقته على الفئات الفئات العمرية من (١٢-٥٠) سنة بعد أن قدمت أدله على صدق المحكمين، وتوصلت إلى مؤشرات عن خصائصه السيكومترية تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ما بين (٠,٤٥-٠,٧٠)، أما الفقرات التي أُجري عليها التعديل، وعددها (١٢) فأرقامها هي: (٧، ١٠ ، ١١، ١٤، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٣٨، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٦٢). وهي موضحة في الملحق رقم (١) .

تصحيح المقياس:

يوضح الجدول (٣) الصورة النهائية لتوزع الفقرات والدرجات على مقياس حالات الهوية النفسية.

الجدول (٣) : الصورة النهائية لتوزع الفقرات والدرجات على مقياس حالات الهوية النفسية

حالات الهوية النفسية	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	مدى الدرجات	الدرجة الفاصلة	التصنيف
حالة الهوية المضطربة	٢. ٤. ٦. ٧. ١٠. ١٦ . ١٩. ٢٣. ٢٥. ٢٩. ٣٠. ٥٢. ٥٣ ٥٦. ٥٩	١٥	١٥- ٩٠	غير مضطرب	أقل من ٢٩
				غير واضح	٣٠ - ٦٠
				مضطرب	٦١ - ٩٠
حالة الهوية المحققة	٨. ١٣. ١٥. ١٨. ٢٠. ٢٢. ٣٣. ٣٥. ٤٠. ٤٢. ٤٥. ٤٦. ٤٩. ٥١. ٥٥. ٦٠.	١٦	١٦- ٩٦	غير محقق	أقل من ٣١
				غير واضح	٣٢ - ٦٤
				محقق	٦٥ - ٩٦
حالة الهوية المؤجلة	٥. ٩. ١١. ١٢. ١٤. ٢٦. ٣١. ٣٢. ٣٤. ٣٦. ٤٣. ٤٧. ٤٨. ٥٤. ٥٧. ٦١	١٦	١٦ - ٩	غير مؤجل	أقل من ٣١
				غير واضح	٣٢ - ٦٤
				مؤجل	٦٥ - ٩٦
حالة الهوية المرتهنة	١. ٣. ١٧. ٢١. ٢٤. ٢٧. ٢٨. ٣٧. ٣٨. ٣٩. ٤١. ٤٤. ٥٠. ٥٨. ٦٢. ٦٣. ٦٤	١٧	١٧- ١٠٢	غير مرتهن	أقل من ٣٣
				غير واضح	٣٤ - ٦٨
				مرتهن	٦٥ - ١٠٢

وتشير الدرجات الواردة في الجدول (٣) إلى أنه كلما ارتفعت الدرجة الخام بالنسبة لكل حالة من حالات الهوية النفسية دل ذلك على تحقيق المراهق لهويته النفسية. أن الدرجة الكلية لكل حالة يمكن أن تتدرج من (١٥-٩٠)، أو من (١٦- ٩٦)، أو من (١٧- ١٠٢). وتتحدد حالة الهوية الأكثر انتشاراً من خلال مقارنة الدرجة الخام للمفحوص في كل حالة بالدرجة الفاصلة لكل حالة

الصدق المحكمين لمقياس الهوية النفسية

ولاستخراج دلالات صدق المحكمين للمقياس في صورته الفلسطينية (محافظة الخليل)، تم عرضه على عينة من الحكام تألفت من (١١) حكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي وعلم النفس في الجامعات الفلسطينية للوقوف على أرائهم حول وضوح صياغة الفقرات، ومدى ملاءمة مضامينها لقياس حالات الهوية النفسية لدى الفئة المستهدفة في محافظة الخليل، وقد أجمع ما نسبته (٨٢%) منهم بأن المقياس مناسب لمجتمع الدراسة، وعليه يمكن اعتبار أراء المحكمين الذين عرض عليهم المقياس للتعرف على مدى ملاءمته هي دلالات صدق للمقياس. وبالتالي يمكن اعتباره جاهزاً لمرحلة التجريب الأولى.

ثبات مقياس الهوية النفسية

ولأغراض التوصل إلى مؤشرات عن ثبات المقياس، جرى تطبيقه وبصورته الأولية على عينة مؤلفة من (٦٠) مراهقاً ومراهقة من المدارس الحكومية في محافظة الخليل، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة، و(١٨-١٩) سنة، حيث جرى اختيارهم بشكل عرضي من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة الرئيسية موزعين على متغيري الجنس والعمر بالتساوي، وقد جرى بناءً على البيانات التي تم جمعها استخراج معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت معاملات الثبات لحالات الهوية النفسية ما بين (٠,٥٣-٠,٧٦)، وهي موضحة في الجدول (٤) .

الجدول رقم(٤): معاملات ثبات مقياس الهوية النفسية بطريقة الاتساق الداخلي/كرونباخ ألفا

المقياس	الاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا
تحقيق الهوية النفسية	٥٤،.
تأجيل الهوية النفسية	٦٧،.
إرتهان الهوية النفسية	٧٦،.
اضطراب الهوية النفسية	٥٣،.

ثانياً: مقياس المراقبة الذاتية / مراحل تطوره

استند سنايدر Snyder (1974) في إعداد الصورة الأولية لمقياس المراقبة الذاتية إلى خلفيته النظرية في المراقبة الذاتية، ومن أجل التوصل إلى الأبعاد المكونة لمقياسه قام بإجراء سلسلة من الدراسات على عدة عينات من طلبة الكليات في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن كلا الجنسين، حيث توصل إلى أن المقياس يشتمل على خمسة أبعاد مهمة لقياس سلوك المراقب الذاتي النموذجي في سن المراهقة؛ وهذه الأبعاد هي:

١- الاهتمام بتناسب السلوك لمتطلبات الموقف الاجتماعي .
٢- الانتباه للمعلومات الاجتماعية ومقارنتها بسلوك النماذج.
٣- القدرة على التحكم بتقديم الذات وتعديلها.
٤- استخدام القدرة على تقديم الذات في مواقف خاصة.
٥- تنويع السلوكات الاجتماعية عبر المواقف المتعددة.

ويندرج تحت هذه الأبعاد (٥٣) فقره توضح كيفية تعبير الفرد عن ذاته في المواقف الحياتية المختلفة، وقد تبنى المقياس صيغة (الصح والخطأ) للاستجابة على هذه الفقرات، ويفترض سنايدر أن تلك الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس المراقبة الذاتية هي الأقدر على تحديد مستويات المراقبة الذاتية المرتفعة والمتدنية لدى الأفراد.

ثم قام كل من بريجز وشيك وبوش (Briggs, Cheek & Buss (1980 بإجراء دراسة تقييمية للمقياس، فاستخدما فيها التحليل العاملي لأبعاده وفقراته، وأشارت النتائج إلى أن مقياس المراقبة الذاتية بصورته الأولية قد أخفق في قياس الأبعاد الخمسة المكونة له، بسبب وجود خلل في البنية المفاهيمية للمقياس، حيث وجدا أن بعض الفقرات غير مرتبطة بالأبعاد المكونة للمقياس، مما نتج عنه انخفاض في الثبات الداخلي، حيث بلغ (٣٥،.).

ثم أجرى كل من لينوكس وولف (Lennox & Wolfe (1984 عدة دراسات تحليل عاملي على مقياس سنايدر، وأظهرت نتائجها أن الفقرات المكونة للأبعاد الخمسة على مقياس المراقبة الذاتية لسنايدر يمكن دمجها بحيث تحقق نتائج أفضل في ثبات المقياس، واتساقه الداخلي ، لذا فقد تم دمج البعد الأول والثاني وهما (الاهتمام بتناسب السلوك لمتطلبات الموقف الاجتماعي، والانتباه للمعلومات الاجتماعية ومقارنتها بسلوك النماذج)، في بعد واحد هو (التوجه نحو الآخرين)، وفسرا ذلك بأننا عادة ما نقارن سلوكنا بسلوك الآخرين إذا أردنا جعله مناسبا للمجتمع، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لهذا البعد (٧١،.) مما يعني ارتفاع درجة الاتساق الداخلي لهذا البعد على مقياس المراقبة الذاتية. أما البعد الثالث والرابع وهما (التحكم بقدرة التقديم الذاتي، واستخدام هذه القدرة في مواقف خاصة)، فقد تم دمجهما في بعد واحد هو (لقدرة على التمثيل)، وتم تفسير ذلك بأننا إذا تمكنا من التحكم بقدرتنا على تقديم ذواتنا للآخرين، فمن الطبيعي أن نكون قد استخدمنا هذه القدرة في مواقف مختلفة، والعكس صحيح، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا لهذا البعد (٦٠،.) مما يعني ارتفاع درجة الاتساق الداخلي لهذا البعد على مقياس المراقبة الذاتية. أما البعد الخامس (تنويع السلوكات الاجتماعية عبر المواقف المتعددة) ، فقد بينت نتائج التحليل العاملي ضعف ارتباط فقراته بالبنية المفاهيمية للمقياس، حيث بلغ الاتساق الداخلي لفقراته (٢٤،.)، إضافة إلى تكرار بعض فقراته على أكثر من بعد من أبعاد المقياس، وعليه فقد تم استبداله ببعد جديد سمي (القدرة على الانبساط) لاعتقاد كل من لينوكس وولف بأنه البديل الأفضل للبعد الخامس.

وبناءً على ذلك فقد تكونت الصورة الثانية لمقياس سنايدر من ثلاثة عوامل بدلا من خمسة لتمثل خصائص المراقب الذاتي النموذجي، وهذه الأبعاد هي:

١. التوجه نحو الآخرين.
٢. القدرة على التمثيل.
٣. القدرة على الانبساط.

هذه الأبعاد الثلاثة تم الإبقاء على بعض فقراتها التي حصلت على درجة تشبع عاملي بلغ أكثر من (٠،٣٠)، وحذف الفقرات الأخرى التي حصلت على درجة تشبع عاملي أقل من (٠،٣٠)، وقد استخداما تدريج ليكرت الخماسي والذي تشير فيه الدرجة (٥) موافق بشدة، والدرجة (٤) موافق، والدرجة (٣) غير متأكد، والدرجة (٢) غير موافق، والدرجة (١) غير موافق بشدة .

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم اعتماد مقياس سنايدر (١٩٧٤) للمراقبة الذاتية، واتبعت الاجراءات التالية:

١- تمت ترجمة الصورة الأجنبية لمقياس المراقبة الذاتية، حيث جرت ترجمة دقيقة لمضامين فقراته مع إدخال تعديل على صياغة بعض الفقرات لكي تتناسب مع البيئة والثقافة الفلسطينية، ودون الإخلال بالوظيفة التي تقيسها الفقرة.

٢-عرضت الصورة الأجنبية للمقياس على شخصين ممن يتقنون اللغة الانجليزية واللغة العربية بشكل متساوٍ، بإعادة ترجمة الصورة الأجنبية للمقياس مرة أخرى إلى اللغة العربية واللغة الانجليزية وبشكل مستقل للوقوف على مدى دقة الترجمة، وفي نهاية هذه المرحلة تم إعداد صورة معربة لمقياس المراقبة الذاتية، وتضمنت هذه الصورة (٢٥) فقرة صيغت كل فقرة فيه على شكل عبارة تصف أفكار ومشاعر الفرد حول موضوعات التمثيل والانبساط، والتوجه نحو الأخرين، اتبعت بسلم إجابة مكون من ست درجات (أوافق بدرجة كبيرة جداً العلامة (٦)، أوافق بدرجة كبيرة العلامة (٥)، أوافــق العلامة (٤)، لا أوافــق العلامة (٣)، لا أوافق بدرجة كبيرة العلامة (٢)، لا أوافق بدرجة كبيرة جــداً العلامة (١) .

٣-تم تجريب المقياس على عينة تكونت من عشره من المراهقين، حيث عرض المقياس عليهم، وتمت قراءة الفقرات، ثم مناقشتهم بمحتوى الفقرات للكشف عن أية معوقات أخرى، وعن مدى استيعابهم للفقرات، وبناء على ذلك، تم إعادة النظر في صياغة ثلاث فقرات، ويبين الملحق رقم (٢) الفقرات التي عدلت على مقياس المراقبة الذاتية

أما الصورة الحالية للمقياس، والتي تم إعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة فتكونت من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: التوجه نحو الآخرين ويمثله (١٢) فقرة، القدرة على التمثيل ويمثله (7) فقرات، القدرة على الانبساط ويمثله (٦) فقرات، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن

هذه الأبعاد تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة بلغت على المجموع الكلي للمقياس (٠،٧٥)، بينما بلغت على أبعاد المقياس: التمثيل (٠،٧١)، الانبساط (٠،٥١)، التوجه نحو الأخريين (٠،٦٠). ويبين الجدول (٥) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس المراقبة الذاتية.

الجدول (٥) : توزيع الفقرات على أبعاد مقياس المراقبة الذاتية

الفقرة	الابعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	التمثيل	٧	١-٧
٢	الانبساط	٦	٨- ١٣
٣	التوجه نحو الأخرين	١٢	١٤- ٢٥

٤- صدق مقياس المراقبة الذاتية:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق وهي: صدق المحكمين، وكذلك الصدق العاملي، وبمعامل الارتباط المعدل للتحقق من صدق البناء للمقياس تبعاً لما يلي من الاجراءات:

أ- **الصدق المحكمين**

ومن أجل التوصل إلى مؤشرات منطقية عن الصورة الجديدة لمقياس المراقبة الذاتية قامت الباحثة بإعداد جدول يتضمن العمود الأول منه مقياس المراقبة الذاتية الأصلي، والعمود الثاني ترجمة الأخصائي للمقياس، أما العمود الثالث فيتضمن ترجمة الباحث. جرى عرض المقياس على (١٢) حكماً من ذوي الاختصاص وفي مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والفلسطينية، وتم سؤالهم عن مدى دقة الفقرة في التعبير عن المعنى، ومدى ارتباط الفقرة بالمجال المخصص لها، ومدى ملاءمة الفقرة لغوياً للمراهقين في المرحلتين المبكرة والمتأخرة، ، ومدى مناسبة محتوى الفقرة لمستوى المراهق. وبناء على ذلك عدلت صياغة سبع فقرات، ويبين الملحق رقم (٢) الفقرات التي عدلت، وعددها سبع فقرات.

ب-معامل الارتباط المعدل: Corrected Item-Total Correlation

أجريت التحليلات الاحصائية على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) مراهق ومراهقة، ولقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٨) كأدنى معامل إرتباط، و(٠,٧٠) كأعلى معامل ارتباط للفقرات، وهي معاملات ارتباط تعبر عن علاقة قوية بين الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، مما

يعطي دلالة على صدق الفقرات وعلى قدرتها على قياس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمجال. والجدول رقم (٦) يبين هذه المعاملات.

الجدول (٦) : معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
التمثيل	١ -	،٣٠.	التمثيل	٥-	،٦٨.
	٢-	،٢٨.		٦-	،٥٧.
	٣-	،٦٩.		٧-	،٥٤.
	٤-	،٦٠.		-	-
الانبساط	٨-	،٥٥.	الانبساط	١١-	،٤٧.
	٩ -	،٤٤.		١٢-	،٧٠.
	١٠-	،٤٥.		١٣-	،٥١.
التوجة نحو الاخرين	١٤-	،٤٤.	التوجة نحو الاخرين	٢٠-	،٥٣.
	١٥-	،٤٤.		٢١-	،٤٧.
	١٦ -	،٤٦..		٢٢-	،٥٣.
	١٧-	،٢٧.		٢٣-	،٥٢.
	١٨-	،٤٩.		٢٤-	،٣٣.
	١٩-	،٣٣.		٢٥-	،٦٧.

الطريقة الثانية: التحليل العاملي

أجري التحليل العاملي (صدق البناء) للتحقق من توزيع الفقرات على مجالات مقياس المراقبة الذاتية على عينة استطلاعية بلغت (٤٢٨) مراهق ومراهقة، وكانت التقنية المستخدمة في هذا الأسلوب هي المكونات الأساسية Principal Components مع التدوير المتعامد Varima Rational ، وقد تم الأخذ بأحد العوامل التي قيمة الجذر الكامن لها أكبر من واحد صحيح، وكان عددها ثلاثة عوامل، وتفسر (٠,٣٠) من التباين. حيث أظهرت نتائج هذا التحليل أن هناك ثلاثة من

العوامل تشبعت بها فقرات المقياس، والجدول (٧) يبين قيمة الجذر الكامن، ونسب التباين المفسرة لكل عامل من العوامل الثلاثة.

جدول (٧) : قيم الجذر الكامن للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي لفقرات المراقبة الذاتية

العامـــــــل	الأبعاد	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	النسبة التراكمية للتباين المفسر
العامل الأول	التمثيل	٤,٠٢٥	١٦,٠٩	١٦,٠٩
العامل الثالث	التوجه نحو الأخرين	٢,٥٤٢	١٠,١٦٨	٣٠,٣٢
العامل الثاني	الانبساط	٢,٠١٥	٨,٠٥٩	٢٤,١٥

يبين الجدول (٧) نسبة التباين الكلية التي تفسرها العوامل الثلاثة، كما يبين تشبعات الفقرات على العوامل المختلفة أن جميعها تشبعت على جميع العوامل بدرجات تزيد عن (٠,٢٠) والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول(٨) : تشبعات فقرات مقياس المراقبة الذاتية على العوامل الثلاثة

م	العامل	درجة التشبع ١	٢	٣
١	أجد صعوبة في تقليد سلوك الآخرين	٠,٤٢		
٢	يمكنني تقديم خطابات مُرتجلة، حتى في الموضوعات التي ليس لدي معلومات كافية عنها	٠,٥٤		
٣	أعتقد بأنني أستطيع القيام بأعمال استعراضية لإثارة إعجاب الآخرين، وتسليتهم.	٠,٦٢		
٤	باستطاعتي أن أكون ممثلاً جيداً	٠,٦٣		
٥	أعتبر نفسي شخصاً مسلياً	٠,٤٩		
٦	باستطاعتي التحديق في عيون أي شخص وأنا أكذب عليه دون أن يظهر عليّ الارتباك، إذا كان ذلك يحقق نتيجة صحيحة.	٠,٤٧		
٧	ربما أخدع الناس بإظهار مودتي لهم، بينما أنا في الواقع أكرههم	٠,٤١		

٨	نادراً ما أكون مركزاً للانتباه عندما أكون في مجموعة من الناس،		٠,٤٨	
٩	أجد صعوبة في تغيير سلوكي، لكي ينسجم مع سلوك الآخرين في المواقف، والأوضاع المختلفة.		٠,٣٧	
١٠	أنا لم أكن جيداً في الألعاب كالحزورات أو التمثيل الارتجالي		٠,٢٨	
١١	عندما أكون في الحفلة، أترك للآخرين الاستمرار في تقديم النكت والقصص.		٠,٣٤	
١٢	أشعر بقليل من الراحة عندما أكون مع أصحابي ولا أظهر كما يجب أن أكون		٠,٥٢	
١٣	أنا لستُ جيداً على وجه الخصوص في جعل الناس الآخرين يحبونني.		٠,٤٦	
١٤	عادةً ما يعبر سلوكي عن مشاعري ومعتقداتي واتجاهاتي الداخلية الحقيقية.			٠,٦٠
١٥	في الحفلات والمناسبات الاجتماعية، لا أحاول القيام بأي عمل أو قول أي شيء أعتقد أن الآخرين يحبونه.			٠,٥٤
١٦	يمكنني المجادلة من أجل الأفكار التي أؤمن بها مسبقاً			٠,٧٠
١٧	عندما أكون غير متأكد من كيفية التصرف في الموقف الاجتماعي، فإنني أنظر لسلوك الآخرين وتلميحاتهم.			٠,٤٢
١٨	نادراً ما أطلب نصائح زملائي عند اختيار الأفلام، والكتب، والموسيقى.			٠,١٣
١٩	أبدو للآخرين بأنني أعيش مشاعر، وخبرات عميقة، وفي الواقع أنا لست كذلك.			٠,٤٣
٢٠	عندما أشاهد الأفلام الكوميدية مع الآخرين، أضحك أكثر مما لو كنت لوحدي.			٠,١٤
٢١	في المواقف المختلفة، ومع الناس المختلفين، غالباً ما أتصرف بما ينسجم مع الناس المختلفين.			٠,٦٦
٢٢	حتى لو لم أكن مستمتعاً، فأنني غالباً ما أتظاهر للآخرين بأن لدي أوقات سعيدة			٠,٦٣
٢٣	أن لست دائماً بالشخص الذي يظهر على حقيقته			٠,٢٧
٢٤	أنا لا أُغير أرائي، أو طريقة عملي للأشياء، لكي أدخل السرور على الآخرين أو أكسب رضاهم.			٠,٥٧
25	لكي أكون محبوباً من قبل الآخرين، ومنسجماً معهم، أميل إلى أن أكون كما يتوقعه الآخرين			٠,٥٣

واتضح من توزيع الفقرات التي تشبعت على العوامل أنها مطابقة لفقرات مقياس المراقبة الذاتية باستثناء الفقرات (١٨،٢٠) حيث كانت درجات التشبع لكل منها أقل من (٠،٢٠)، وهذه لم يتم حذفها لخصوصيها في هذه الدراسة، وسوف يتم التأكد منها في دراسات أخرى ذات علاقة بالمقياس.

٥- ثبات المقياس: اسخرجت أدلة على ثبات المقياس، وهي على النحو الآتي:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه وبصورته الأولية على عينة مؤلفة من (٦٠) مراهقاً ومراهقة من المدارس الحكومية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة، و(١٨-١٩) سنة، حيث جرى اختيارهم بشكل عرضي من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراســة. وتم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ- **الطريقة الأولى:** إيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات المقياس فوجد أنه يساوي (٥٤،.) للتمثيل، و(٤٦،.) للانبساط، و(٦٨،.) للتوجه نحو الأخرين. كما وجد أنه يساوي (٧٨،.) للاختبار ككل. وهذا يعني أن معاملات الثبات على أبعاد المقياس الثلاثة تراوحت بين (٤٦،.-٦٨،.) ، وهذه القيم جيدة وتعكس مستوى مرضياً من الثبات يفي بمتطلبات التطبيق.

ب- **الطريقة الثانية:** جرى استخراج معاملات الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وبفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني وعلى نفس المجموعة من الطلبة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٩٨،.) .

تصحيح المقياس: يوضح الجدول (٩) الصورة النهائية لتوزع الفقرات، والدرجات على مقياس المراقبة الذاتية في صورته الفلسطينية.

الجدول (٩) : الصورة النهائية لتوزع الفقرات، والدرجات على مقياس المراقبة الذاتية

الابعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	مدى الدرجات	الدرجة الفاصلة	التصنيف
التمثيل	١ . ٢ . ٣ . ٤ . ٥ . ٦ . ٧	٧	٧-٤٢	ليس لديه قدره على التمثيل	٧ – ١٨
				غير واضح	١٩ – ٣١
				لديه قدرة على التمثيل	٣٢ – ٤٢
الانبساط	٨ . ٩ . ١٠ . ١١ . ١٢ . ١٣	٦	٦-٣٦	**ليس لديه قدره على الانبساط**	٦ – ١٦
				غير واضح	١٦ – ٢٦
				لديه قدرة على الانبساط	٢٦- ٣٦
التوجة نحو الأخرين	١٤. ١٥ .١٦. ١٧ . ١٨. ١٩. ٢٠. ٢١. ٢٢. ٢٣. ٢٤. ٢٥	١٢	١٢-٧٢	**ليس لديه توجه نحو الاخرين**	١٢ – ٣٢
				غير واضح	٣٢ -٥٢
				لدية توجه نحو الاخرين	٥٢ – ٧٢

تشير الدرجات في الجدول (٩) إلى أنه كلما ارتفعت الدرجة الخام بالنسبة لكل بُعد من أبعاد المراقبة الذاتية دل ذلك على تحقيق المراهق لهذا البعد. أن الدرجة الكلية لكل بُعد يمكن أن تتدرج من (٧-٤٢)، أو من (٦-٣٦)، أو من (١٢-٧٢)، ويتحدد بُعد المراقبة الأكثر ارتفاعا من خلال مقارنة الدرجة الخام للمفحوص في كل بُعد بالدرجة الفاصلة لكل بُعد. والجدول المبين أعلاه يوضح الطريقة التي اعتمدت لتصنيف الأفراد على أبعاد مقياس المراقبة الذاتية بناء على البيانات المتحققة.

إجراءات الدراسة:

فيما يلي عددٌ من الأجراءات التي اتبعت من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، والوصول إلى النتائج:

١- تم إعداد أداتي الدراسة واستخدامهما لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

٢- التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.

٣- تم الحصول على الأذونات الرسمية لتطبيق أداتي الدراسة من وزارة التربية والتعليم.

٣- تم توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، حيث تم توزيعها على عشرة شعب في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل. تم التنسيق مع إدارة المدرسة من أجل تطبيق أداتي الدراسة.

٤- تم تطبيق أداتي الدراسة من قِبل الباحث، وبمساعدة المرشد الطلابي ومدير المدرسة على المراهقين من كلا الجنسين، وفي وقت متزامن، وقد استغرقت مدة التطبيق ستة أيام.

٥- تم ترتيب الاستبانات بحيث أخذت كل استبانه رقم محدد بهدف الحفاظ على دقة البيانات والمعلومات، ثم تم تفريغ الاستجابات على الحاسوب.

٦- تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، والوصول إلى النتائج.

تصميم الدراسة:

هذه الدراسة وصفية ارتباطية هدفت إلى التعرف على تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى مراهقي محافظة الخليل حسب متغيري الجنس والعمر.

التحليل الاحصائي المستخدم في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تمت الاجابة على أسئلة الدراسة من خلال:

١- استخراج التكرارات والنسب المؤية واختبار مربع كاي للإجابة عن السؤال الأول.

٢- احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني.

٣- احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التبـاين المتعـدد المتغيـرات MANOVA للإجابة عن السؤال الثالث.

٤- احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحـادي One Way ANOVA للإجابة عن السؤال الرابع.

الفصــل الرابــع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف حالات الهوية النفسية لدى عينة من المراهقين في محافظة الخليل، وبيان اختلاف مستوى سلوك المراقبة الذاتية باختلاف متغيرات الجنس، والعمر، وحالات الهوية النفسية. وبعد عملية جمع البيانات، عولجت احصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصه: "**ما النسب المئوية لتوزع حالات الهوية النفسية لدى مراهقي محافظة الخليل وفقاً لمتغيري الجنس، والعمر** ؟ تم استخراج النسب المئوية لتوزع حالات الهوية النفسية على متغيري الجنس والعمر. والجدول (١٠) يوضح هذه النتائج:

الجدول (١٠): التكرارت، والنسب المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة على حالات الهوية النفسيةالاربعة

حالات الهوية النفسية	التكرارات	النسبة المؤية
تحقيق الهويـــة النفســـية	٦٥	٢٥%
تأجيل الهويـــة النفســـية	١٧١	٤٠%
ارتهان الهوية النفســـية	٨٨	٢٠,٦%
اضطراب الهوية النفســـية	١٠٤	٢٤,٣%
المجمـــوع	٤٢٨	١٠٠%

يبين الجدول (١٠) التوزيع العام لأفراد عينة الدراسة على حالات الهوية النفسية الاربع، حيث كانت أعلى نسبة على حالة الهوية المؤجلة، إذ بلغت (٤٠%)، يليها الهوية المضطربة بنسبة (٢٤،٣%)، ثم الهوية المرتهنة بنسبة (٢٠،٦%) ، وجاءت المحققة في الاخير بنسبة (١٥,٢%).

الجدول (١١): التكرارات والنسب المؤية لتوزع أفراد عينة الدراسة على حالات الهوية النفسية وفقاً لمتغيري العمر والجنس.

العمر	الحالـــــــــة		الجنـــس: ذكر	الجنـــس: أنثى	المجموع
١٢-١٤	تحقيق الهوية النفســـية	العدد	١٢	٦	١٨
		النسبة المؤية	%١١,٤	%٥,٨	%٨,٦
	تأجيل الهوية النفســـــية	العدد	٤٦	٢٢	٦٨
		النسبة المؤية	%٤٣,٨	%٢١,٢	%٣٢,٥
	ارتهان الهوية النفســـية	العدد	٢٧	٤٥	٧٢
		النسبة المؤية	%٢٥,٧	%٤٣,٣	%٣٤,٤
	اضطراب الهوية النفسية	العدد	٢٠	٣١	٥١
		النسبة المؤية	%١٩	%٢٩,٨	%٢٤,٤
	المجمــــوع	العدد	١٠٥	١٠٤	٢٠٩
		النسبة المؤية	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
١٨ - ١٩	تحقيق الهوية النفســـية	العدد	١٧	٣٠	٤٧
		النسبة المؤية	%١٥,٦	%٢٧,٣	%٢١,٥
	تأجيل الهوية النفســـــية	العدد	٦٣	٤٠	١٠٣
		النسبة المؤية	%٥٧,٨	%٣٦,٤	%٤٧
	ارتهان الهوية النفســـية	العدد	٤	١٢	١٦
		النسبة المؤية	%٣,٧	%١٠,٩	%٧,٣
	اضطراب الهوية النفسية	العدد	٢٥	٢٨	٥٣
		النسبة المؤية	%٢٢,٩	%٢٥,٥	%٢٤,٢
	المجمــــوع	العدد	١٠٩	١١٠	٢١٩
		النسبة المؤية	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
المجموع	تحقيق الهوية النفســـية	العدد	١٧	٣٠	٤٧
		النسبة المؤية	%١٥,٦	%٢٧,٣	%٢١,٥
	تأجيل الهوية النفســـــية	العدد	٦٣	٤٠	١٠٣
		النسبة المؤية	%٥٧,٨	%٣٦,٤	%٤٧
	ارتهان الهوية النفســـية	العدد	٤	١٢	١٦
		النسبة المؤية	%٣,٧	%١٠,٩	%٧,٣
	اضطراب الهوية النفسية	العدد	٢٥	٢٨	٥٣
		النسبة المؤية	%٢٢,٩	%٢٥,٥	%٢٤,٢
المجمــــوع		العدد	١٠٩	١١٠	٢١٩
		النسبة المؤية	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠

تشير النتائج الواردة في الجدول (١١) إلى التوزيع العام للإناث على حالات الهوية النفسية الاربعة، فقد كانت أكثر حالات الهوية انتشاراً لدى الاناث هي الهوية المؤجلة بنسبة (٣٦,٤%)، تلتها حالة الهوية المحققة بنسبة (٢٧,٣%)، وجاء حالة الهوية المضطربة ثالثاً بنسبة (٢٥,٥%)، في حين جاءت حالة الهوية المرتهنة أخيراً بنسبة (١٠,٩%) .

أما التوزيع العام للذكور على حالات الهوية النفسية الأربعة، فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (١١) إلى أن أكثر حالات الهوية انتشاراً لدى الذكور هي حالة الهوية المؤجلة، حيث احتلت أعلى نسبة، وبفارق كبير عن باقي حالات الهوية النفسية الأخرى، إذ بلغت نسبتها (٥٧,٨%)، وجاء تالياً حالة الهوية المضطربة بنسبة (٢٢,٩%)، وحالة الهوية المحققة ثالثاً بنسبة (١٥,٦%)، وأتت حالة الهوية المرتهنة الأقل انتشاراً بين أفراد عينة الدراسة من الذكور بنسبة (٣,٧%).

كما يتضح من التوزيع العام للنتائج الواردة في الجدول (١١) أن المراهقين الذين يتسمون بهوية مؤجلة قد أصبحوا أكثر انتشاراً لدى الفئة العمرية الثانية (١٨-١٩)، إذ بلغت نسبتهم (٤٧%) ، في حين كانت نسبتهم لدى الفئة العمرية الأولى (٣٢,٥%). بينما انخفضت نسبة مرتهني الهوية في الفئة العمرية الثانية لتصل إلى (٣,٧%) وهي أقل النسب، بينما كانت نسبتهم في الفئة العمرية الأولى (٣٤,٤%). وكما يبدو فإن هذا التغير كان لصالح محققي الهوية النفسية في الفئة العمرية الثانية، إذ بلغت نسبتهم (٢١,٥%)، بينما كانت نسبتهم في الفئة العمرية الأولى (٨,٦%).

أما فيما يتعلق بحالة إضطراب الهوية النفسية فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (١١) إلى وجود تقارب في نسبة توزيع أفراد عينة الدراسة المنتشرين على حالة اضطراب الهوية في الفئتين العمريتين الأولى، والثانية، إذ بلغت نسبتهم لدى الفئة العمرية الأولى(٢٤,٤%)، بينما انخفضت هذه النسبة قليلاً لدى الفئة العمرية الثانية إذ بلغت نسبتها (٢٤,٢%).

كماً يتضح من الجدول (١١) والذي يبين نسب توزيع حالات الهوية النفسية لدى الذكور والاناث في الفئات العمرية (١٢-١٤)، و(١٨-١٩) بأن هنالك ما نسبته (٥٧,٨%) من الذكور في الفئة العمرية الثانية يتوزعون على حالة تأجيل الهوية النفسية، بينما كانت نسبتهم لدى الفئة العمرية الأولى (٤٣,٨%). في حين كانت أعلى نسبة لتأجيل الهوية لدى الاناث في الفئة العمرية الثانية (٣٦,٤%)، بينما كانت لدى الفئة العمرية الأولى (٣٢,٥%)، ويلاحظ أن زيادة تأجيل الهوية لدى الذكور كان أعلى منه لدى الاناث.

وفيما يتعلق بحالة ارتهان الهوية النفسية، فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (١١) إلى أن هناك انخفاضاً واضحاً في نسبة الأفراد المنتشرين على حالة ارتهان الهوية، ويلاحظ أن هذا التغير كان لدى الاناث أعلى منه لدى الذكور، إذ بلغت نسبته لدى الاناث في الفئة العمرية الثانية (١٠,٩%)، بينما كانت نسبته لدى الفئة العمرية الأولى (٤٣,٤%)، في حين كانت نسبته لدى الذكور في الفئة العمرية الثانية (٣,٧%)، بينما كانت لدى الفئة العمرية الأولى (٢٥,٧%).

أما فيما يتعلق بحالة تحقيق الهوية، فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١١) أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة الأفراد المنتشرين على حالة تحقيق الهوية، ويلاحظ أن هذا التغير كان لصالح الاناث، إذ بلغت نسبة تحقيق الهوية لدى الاناث في الفئة العمرية الثانية (٢٧,٣%)، بينما كانت نسبته لدى الفئة العمرية الأولى (٥,٨%)، في حين كانت نسبتها لدى الذكور في الفئة العمرية الثانية (١٥,٦%)، بينما كانت لدى الفئة العمرية الأولى (١١,٤%)، ويلاحظ أن الزيادة في تحقيق الهوية كانت لدى الاناث أعلى منه لدى الذكور.

وفيما يتعلق بحالة اضطراب الهوية، فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١١) أن نسبة الأفراد المنتشرين على حالة الهوية المضطربة قد إرتفعت لدى الذكور ممن هم في الفئة العمرية الثانية، إذ بلغت نسبته (٢٢,٩%)، بينما كانت نسبتها لدى الفئة العمرية الأولى (١٩,٠%)، في حين بلغت نسبتها لدى الاناث في الفئة العمرية الثانية (٢٥,٥%)، بينما كانت لدى الفئة العمرية الأولى (٢٩,٨%)، ويلاحظ أن الزيادة في حالة اضطراب الهوية كان لدى الذكور أعلى منه لدى الأناث.

من خلال الاطلاع على النسب والتكرارات لتوزع الذكور والاناث في الفئات العمرية (١٢-١٤)، و(١٨-١٩) على حالات الهوية النفسية الأربعة (المحققة، والمؤجلة، والمرتهنة، والمضطربة) نلاحظ فروقاً ظاهرية بين نسب وتكرارات كل من الذكور والاناث. في الفئات العمرية الأولى والثانية. ويبقى التساؤل هنا إلى أي مدى تعكس هذه التباينات في النسب فروقا حقيقية بين الفئات العمرية (١٢-١٤)، و (١٨-١٩) في توزيعهم على حالات الهوية النفسية وفقاً لمتغيري العمر، والجنس. وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد استُخدم مربع كاي، والجدول (١٢) يبين هذه النتائج:

جدول (١٢) : نتائج اختبار كاي٢ لتوزع أفراد عينة الدراسة على حالات الهوية

النفسية وفقاً لمتغيري العمر والجنس

المتغير	قيمة كاي٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١٢-١٤	١٧,٣٣٩	٣	٠,٠٠١
١٨-١٩	١٢,٨٩٧	٣	٠,٠٠٥

يتضح من نتائج اختبار مربع كاي على الجدول (١٢) أن حالات الهوية النفسية غير مستقلة عن جنس المراهق وعمره في الفئات العمرية من (١٢-١٤)، ومن (١٨-١٩)، إذ بلغت قيمة مربع كاي بين الجنس وحالة الهوية النفسية للفئة العمرية الأولى (٠,٠٠١)، وبلغت قيمة مربع كاي بين الجنس وحالة الهوية النفسية للفئة العمرية الثانية (٠,٠٠٥).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: **"ما درجات المراقبة الذاتية لدى مراهقي محافظة الخليل تبعاً لمتغيري الجنس والعمر؟** تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المراقبة الذاتية على متغيري الجنس، والعمر. والجدول (١٣) يوضح ذلك:

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المراقبة الذاتية وفقا لمتغيري العمر والجنس

الابعاد	العمر	ذكر			انثى			العمر		
		١٢-١٤	١٨-١٩	المجموع	١٢-١٤	١٨-١٩	المجموع	١٢-١٤	١٨-١٩	المجموع
التمثيل	متوسط حسابي	٢٣,٢	٢٦,٨	٢٥,٠	٢٢,٩	٢٥,٩	٢٤,٤	٢٣,١	٢٦,٣	٢٤,٧
	انحراف معياري	٥,٠	٥,٧	٥,٦	٤,٨	٥,٢	٥,٢	٤,٩	٥,٥	٥,٤
الانبساط	متوسط حسابي	٢١,٦	٢٤,٠	٢٢,٨	٢٢,٧	٢٤,٦	٢٣,٦	٢٢,١	٢٤,٣	٢٣,٢
	انحراف معياري	٤,٣	٣,٩	٤,٢	٣,٧	٤,٣	٤,١	٤,٠	٤,١	٤,٢
التوجة نحو الأخرين	متوسط حسابي	٤٣,٣	٤٥,٥	٤٤,٤	٤٢,٣	٤٦,٦	٤٤,٥	٤٢,٨	٤٦,٠	٤٤,٥
	انحراف معياري	٥,٨	٤,٥	٥,٣	٥,١	٤,٧	٥,٣	٥,٥	٤,٦	٥,٣

تشير نتائج المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول(١٣) أن هنالك تقارباً في متوسط درجات المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور والاناث المصنفين على كل بُعد من أبعاد

مقياس المراقبة الذاتية، إذ بلغ متوسط درجات التمثيل لدى الذكور (٢٥,٠)، في حين كانت لدى الاناث (٢٤,٤)، وبلغ متوسط درجات الانبساط لدى الذكور (٢٢,٨)، في حين بلغت لدى الاناث (٢٣,٦). أما متوسط درجات التوجة نحو الأخرين، فقد بلغت لدى الذكور (٤٤,٤)، في حين بلغت لدى الاناث (٤٤,٥) .

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (١٣) أن متوسط درجات المراقبة الذاتية كان أعلى لدى الفئة العمرية الثانية (١٨-١٩) مقارنة بالفئة العمرية الأولى (١٢-١٤)، إذ بلغ متوسط التمثيل لدى الفئة العمرية الثانية (٢٦,٣)، في حين بلغ لدى الفئة العمرية الأولى (٢٣,١)، وبلغ متوسط الانبساط للفئة العمرية الثانية (٢٤,٣)، في حين بلغ للفئة العمرية الأولى (٢٢,١)، أما متوسط بُعد التوجة نحو الأخرين، فقد بلغ للفئة العمرية الثانية (٤٦,٠)، في حين بلغ للفئة العمرية الأولى (٤٢,٨). مما يدل على أن سلوك المراقبة الذاتية يتطور بتقدم المراهق بالعمر.

كما تظهر نتائج المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (١٣) أن هناك اختلافاً في درجات المراقبة الذاتية لدى الذكور والإناث في الفئات العمرية من (١٢-١٤)، ومن (١٨-١٩). إذ ظهرت درجات الذكور أعلى من درجات الاناث على بعد التمثيل في كل من الفئات العمرية من (١٢-١٤) ، و(١٨-١٩)، حيث بلغ متوسط التمثيل لدى الذكور في الفئة العمرية الأولى (٢٣,٢)، في حين كان لدى الاناث (٢٢,٩)، بينما بلغ متوسط التمثيل لدى الذكور في الفئة العمرية الثانية (٢٦,٨) في حين كان لدى الاناث (٢٥,٩). مما يعني أن التمثيل لدى الذكور أكثر تطوراً منه لدى الاناث.

أما على بُعد الانبساط، فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١٣) أن درجات الأناث كانت أعلى من درجات الذكور في كل من الفئات العمرية من (١٢-١٤)، و(١٨-١٩)، إذ بلغ متوسط الانبساط لدى الاناث في الفئة العمرية الأولى (٢٢,٧)، في حين كان لدى الذكور (٢١,٦)، بينما بلغ متوسط الانبساط لدى الاناث في الفئة العمرية الثانية (٢٤,٦) في حين كان لدى الذكور (٢٤,٠). مما يعني أن الانبساط لدى الاناث أكثر تطوراً منه لدى الذكور.

أما على بُعد التوجه نحو الأخرين، فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١٣) أن درجات الذكور كانت أعلى من درجات الاناث في الفئة العمرية الأولى (١٢-١٤)، إذ بلغ متوسط التوجة نحو الأخرين لدى الذكور (٤٣,٣)، في حين كان لدى الاناث (٤٢,٣)، بينما كانت درجات الاناث أعلى من درجات الذكور في المرحلة العمرية الثانية، إذ بلغ متوسط التوجه نحو الأخرين لدى الاناث (٤٦,٦)، في حين كان لدى الذكور (٤٥,٥) .

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصه: "**هـل توجد فروق ذات دلالة احصائية في سـلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغيري الجنس، والعمر، والتفاعل بينهما ؟** استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والاناث في الفئات العمرية (١٢-١٤)، و(١٨-١٩) على كل بُعد من أبعاد المراقبة الذاتية، والجدول (١٤) يوضح تلك النتائج:

الجدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسـلوك المراقبة الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر

البُعد	الجنس	العمر					
		14-12		19-18		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمثيل	ذكر	٢٣,٢١	٥,٠١	٢٦,٧٧	٥,٦٧	٢٥,٠٣	٥,٦٣
	أنثى	٢٢,٨٩	٤,٨١	٢٥,٨٥	٥,٢٣	٢٤,٤١	٥,٢٣
	المجموع	٢٣,٠٥	٤,٩٠	٢٦,٣١	٥,٤٦	٢٤,٧٢	٥,٤٤
الانبساط	ذكر	٢١,٥٥	٤,٢٥	٢٢,٦٥	٣,٧٠	٢٢,٧٨	٤,٢٣
	أنثى	٢٢,٦٥	٣,٧٠	٢٤,٥٨	٤,٣١	٢٣,٦٤	٤,١٣
	المجموع	٢٢,١٠	٤,٠٢	٢٤,٢٨	٤,٠٩	٢٣,٢١	٤,٢٠
التوجة نحو الأخرين	ذكر	٤٣,٣٣	٥,٧٨	٤٥,٤٧	٤,٤٩	٤٤,٤٢	٥,٢٦
	أنثى	٤٢,٣٠	٥,٠٨	٤٦,٦٠	٤,٦٧	٤٤,٥١	٥,٣٢
	المجموع	٤٢,٨٢	٥,٤٥	٤٦,٠٤	٤,٦١	٤٤,٤٦	٥,٢٨

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٤) أنه يوجد فروق ظاهرية في درجات المراقبة الذاتية المتحققة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث المصنفين على بُعد التوجة نحو الاخرين، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور (٤٤,٤٢)، في حين بلغ لدى الاناث (٤٤,٥١). مما يدل على أن درجات المراقبة الذاتية لكل من الذكور والإناث كانت متقاربة ومرتفعة على بُعد التوجه نحو الآخرين.

أما فيما يتعلق ببعد التمثيل، فقد أشارت النتائج الواردة في نفس الجدول إلى وجود فروقٍ ظاهرية في درجات المراقبة الذاتية المتحققة لأفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث على هذا البعد، إذ بلغ متوسط التمثيل لدى الذكور (٢٥,٠٣)، بينما بلغ لدى الإناث (٢٤,٤١). مما يدل على أن درجات المراقبة الذاتية على بعد التمثيل كانت لدى الذكور أعلى من الاناث.

وفيما يتعلق ببُعد الانبساط، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ظاهرية في درجات المراقبة الذاتية المتحققة لأفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث على هذا البعد، إذ بلغ متوسط الانبساط لدى الذكور (٢٢,٧٨)، بينما بلغ لدى الإناث (٢٣,٦٤). مما يعني أن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور على بُعد الانبساط. وتشير المعطيات الواردة في الجدول نفسه إلى وجود فروق في الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في الفئات العمرية (١٢-١٤)، و(١٨-١٩) والمصنفين على كل بُعد من أبعاد المراقبة الذاتية. ولاختبار الفروق في سـلوك المراقبة الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، استُخدم تحليل التباين المتعدد المتغيرات Manova، والجدول (١٥) يوضح هذه النتائج.

الجدول (١٥): نتائج تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (2way MANOVA) للفروق في سـلوك المراقبة الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر

المتغير	قيمة هوتلز	قيمة F المناظرة	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٩٨٤	٢,٢٨٠	٠,٠٧٩
العمر	٠,٨١٤	٣٢,١٣٦	٠,٠٠٠
العمر الجنس	٠,٩٨٥	٢,٠٩٦	٠,١٠٠

***ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)**

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٥) وجود أثر ذو دلالة إحصائية في سـلوك المراقبة الذاتية تعزى للعمر، حيث بلغت قيمة ف الناتجة عن تحليل التباين الثلاثي (٣٢,١٣٦)، وبقيمة احتمالية (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل (α=٠,٠٥)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (١٥) يتضح أن الفرق لصالح الفئة العمرية الثانية.

كما يشير الجدول (١٦) إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية في سـلوك المراقبة الذاتية تعزى للجنس، والتفاعل بين الجنس والعمر، حيث بلغت قيمة ف الناتجة عن تحليل التباين الثلاثي للجنس (٢,٢٨٠)، وبقيمة احتمالية (٠,٠٧٩)، وللتفاعل بين الجنس والعمر (٢,٠٩٦٢)، وبقيمة

احتمالية (٠,١٠٠)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). ولإختبار دلالة الفروق في أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية وفقاً للعمر استخدم اختبار "ف" الأحادي، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

الجدول(١٧): نتائج اختبار "ف" الاحادي للفروق في أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية وفقاً للعمر

أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة الاحصائية
التمثيل	١,١٣٦٠٨٨٥	١	١,١٣٦٠٨٨٥	٤٢,٠٢٥	٠,٠٠٠*
الانبساط	٥٠٧,٥٧٥	١	٥٠٧,٥٧٥	٣٠,٩٩١	٠,٠٠٠*
التوجه نحو الآخرين	١,١٠٧,٤٢٥	١	١,١٠٧,٤٢٥	٤٣,٨٣٨	٠,٠٠٠*

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول(١٧) أن قيم (ف) الناتجة عن اختبار "ف" الاحادي للفروق في أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية كانت على التمثيل (٤٢,٠٢٥)، الانبساط (٣٠,٩٩١)، التوجه نحو الآخرين (٤٣,٨٣٨) وبقيمة احتمالية (٠,٠٠٠) على التوالي، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من (α=٠,٠٥). مما يشير إلى وجود فروق في أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية (التمثيل، الانبساط، التوجه نحو الآخرين) تعزى للعمر، حيث كانت سلوكات المراقبة الذاتية أعلى لدى المراهقين في الفئة العمرية (١٨–١٩) مقارنة بزملائهم من الفئة العمرية الأولى، إذ بلغ الفرق بين المتوسطات على بُعد التمثيل (٣,٢٦)، والانبساط (٢,١٨)، والتوجه نحو الآخرين (٣,٢٢).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصه: "**هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ســلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهوية النفسية؟** استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لســلوك المراقبة الذاتية وفقاً لحالات الهوية النفسية، والجدول (١٨) يوضح ذلك:

الجدول (١٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لســلوك المراقبة الذاتية وفقاً لحالات الهوية النفسية

الابعاد	حالات الهوية النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمثيل	الهوية المحققة	٢٥,٦٢	٥,٣٣٤
	الهوية المؤجلة	٢٥,٢٧	٥,٥١٣
	الهوية المرتهنة	٢٣,١٨	٤,٤٩٩
	الهوية المضطربة	٢٤,٦٥	٥,٩١٦
الانبساط	الهوية المحققة	٢٣,٩٢	٣,٥٤٣
	الهويــة المؤجلة	٢٣,٠٥	٤,٢٦٠
	الهوية المرتهنة	٢٣,٨٤١	٣,٨٦٠
	الهوية المضطربة	٢٣,٠٢	٤,٧١٩
التوجه نحو الآخرين	الهوية المحققة	٤٥,٦٢	٥,٢٣٧
	الهوية المؤجلة	٤٤,٥٣	٥,١٣٠
	الهوية المرتهنة	٤٣,٩٩	٥,٥٦٦
	الهوية المضطربة	٤٤,٠٠	٥,٢٨٨

يتضح من الجدول (١٨) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على حالات الهوية النفسية، تُعزى لأبعاد المراقبة الذاتية، حيث ظهرت حالة تحقيق الهوية النفسية أكثر ارتباطا ببعد التوجه نحو الأخرين، إذ بلغ متوسطها الحسابي الكلي (٤٥,٦٢)، يليها فئة مؤجلي الهوية، إذ ارتبطت ببعد التوجة نحو الأخرين بمتوسط حسابي (٤٤,٥٣)، ثم فئة مضطربي الهوية، إذ ارتبطوا ببعد التوجة نحو الأخرين بمتوسط حسابي (٤٤,٠٠)، أما حالة مرتهني الهوية فارتبطوا ببعد التوجة نحو الأ خرين بمتوسط حسابي (٤٣,٩٩)، أما بُعدي التمثيل والانبساط فقد ارتبطا

بحالات الهوية النفسية (التحقيق، التأجيل، الارتهان، الاضطراب) وبمتوسطات حسابية متقاربة كما هو مبين في الجدول (١٨). ولاختبار الفروق في أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية وفقاً لحالات الهوية النفسية استخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول (١٩) يوضح ذلك:

الجدول (١٩) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية وفقاً لحالات الهوية النفسية

أبعاد ســلوك المراقبة الذاتية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة الاحصائية
التمثيل	بين المجموعات	٣٠٤,٤٥٧	٣	١٠١,٤٨٦	٣,٤٨٣	٠,٠١٦*
	داخل المجموعات	١٢٣٥٣,٠١٠	٤٢٤	٢٩,١٣٤		
	المجموع	١٢٦٥٧,٤٦٧	٤٢٧			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة الاحصائية
الانبساط	بين المجموعات	٤٨,٠٤٧	٣	١٦,٠١٦	٠,٩٠٧	٠,٤٣٨
	داخل المجموعات	٧٤٨٨,٧٤٥	٤٢٤	١٧,٦٦٢		
	المجموع	٧٥٣٦,٧٩٢	٤٢٧			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة الاحصائية
التوجه نحو الآخرين	بين المجموعات	١٣٦,٨٦٩	٣	٤٥,٦٢٣	١,٦٣٩	٠,١٨٠
	داخل المجموعات	١١٨٠٥,٧٣٦	٤٢٤	٢٧,٨٤٤		
	المجموع	١١٩٤٢,٦٠٥	٤٢٧			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) .

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٩) أن قيم ف الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لبعدي الانبساط، والتوجة نحو الأخرين بلغت (٠,٩٠٧)، (١,٦٣٩) وبقيم احتمالية (٠,٤٣٨، ٠,١٨٠)، وهي

أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (α=٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق في بعدي الانبساط والتوجه نحو الآخرين كأحد أبعاد سلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهوية النفسية، أما على بُعد التمثيل فقد بلغت قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين الأحادي (٣,٤٨٣) بقيمة احتمالية (٠,٠١٦) وهي ذات دلالى احصائية عند مستوى أقل من (α=٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد التمثيل كأحد أبعاد سلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهوية النفسية، ولتحديد لصالح أي الأبعاد كانت هذه الفروق، تم استخدم اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول (٢٠) ذلك.

الجدول (٢٠) : نتائج اختبار توكي للفروق في التمثيل وفقاً لحالات الهوية النفسية

		تأجيل الهوية ٢٥,٢٠	ارتهان الهوية ٢٣,١٨	اضطراب الهوية ٢٤,٦٦
التمثيل	**تحقيق الهوية**٢٥,٦٥	٠,٤٥	*٢,٤٧	٠,٩٩
	تأجيل الهوية٢٥,٢٠	–	*٢,٠٢	٠,٥٤
	ارتهان الهوية٢٣,١٨		–	١,٤٨
	اضطراب الهوية٢٤,٦٦			–

تشير النتائج الوارد في الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية على بُعد التمثيل بين المراهقين المصنفين على حالة تحقيق الهوية، والمراهقين المصنفين على حالة ارتهان الهوية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المراهقين المصنفين على حالة تحقيق الهوية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية على بُعد التمثيل بين المراهقين المصنفين على حالة تأجيل الهوية، والمراهقين المصنفين على حالة ارتهان الهوية، كانت هذه الفروق لصالح المراهقين المصنفين على حالة تأجيل الهوية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، واستخلاص ما تنطوي عليه من تضمينات، بالإضافة إلى التوصيات التي تقدمها الدراسة في ضوء تلك النتائج، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على تطور سلوك المراقبة وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى المراهقين في محافظة الخليل، إضافةً إلى الكشف عن وجود فروق في تطور سلوك المراقبة الذاتية يعزى لمتغير الجنس، والعمر، وحالات الهوية النفسية، ولقد خلصت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج قامت الباحثة بمناقشتها ضمن المحاور التالية:

أولا: النسبة المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة على حالات الهوية النفسية.

ثانيا: درجات تطور سلوك المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثا: الفروقات في تطور سلوك المراقبة الذاتية وفقا لمتغير الجنس والعمر وحالات الهوية النفسية.

أولا: النسبة المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة على حالات الهوية النفسية.

أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون على حالات الهوية النفسية على النحو الأتي:

- شكل الأفراد المؤجلين لهويتهم أعلى نسبة مقارنة بالنسب الأخرى على حالات الهوية (المرتهنة، والمضطربة، والمحققة) .
- نسبة الذكور على حالة التأجيل أعلى مقارنة مع الإناث في الأعمار (١٢-١٤)، و (١٨-١٩) .
- نسبة الإناث على حالة تحقيق الهوية أعلى من نسبة الذكور في الأعمار (١٨-١٩) .
- نسبة الإناث على حالة اضطراب الهوية أعلى من نسبة الذكور في كلا الفئتين العمريتين.
- نسبة الاناث على حالة الارتهان أعلى من نسبة الذكور في كلا الفئتين العمريتين.

قد يعزى ارتفاع نسبة المراهقين المؤجلين لهويتهم بشكل عام (٤٠%) إلى عدم قدرتهم على الالتزام بالخيارات التي يفكرون بها فهم ما زالوا يسعون لاكتشاف الخيارات المناسبة دون الالتزام الحقيقي بأي منها، كما يجدون في البحث عن هويتهم الحقيقية، فيسأل الواحد منهم: مَن أنا، وإلى أين ذاهب، وما هو المستقبل الذي ينتظرني، وغير ذلك من الجوانب التي تتضمنها الهوية النفسية. كما يمكن الاستناد إلى طبيعة العينة في تفسير الارتفاع في حالة تأجيل الهوية، إذ تعود رغبة المراهقين إلى تأجيل هويتهم إلى كونهم ما زالوا في مرحلة انتقالية، فهم في مرحلة الدراسة، وان تحديد هوياتهم ربما يعتمد على نتائج الثانوية العامة التي تتحدد فيها الكثير من البدائل، ولعل تلك البدائل (الالتحاق بالجامعة، أو الانخراط في سوق العمل، أو الزواج...) تهم الذكور أكثر من الإناث، وتجعلهم يمرون مرحلةً تلو الأخرى في حالة نشطة من البحث عن الدور والهوية، إلا أن الإناث تقل لديهن هذه النزعة كون ثقافة المجتمع وعاداته لا تشكل عبئاً أو ضاغطا عليهن في هذا المجال؛ حيث تعطيهن خيارات محسومة في أغلب الأحيان بالزواج وتكوين الأسرة، فالخيارات أمام الاناث في المجتمع الفلسطيني محدودة، وفرص التعليم والعمل محدودة أيضاً، وبالتالي يتوقع من الفتاة أن تتزوج بأسرع وقت ممكن الأمر الذي يسهم في وصولها إلى حالة تحقيق الهوية. وبالتالي يمكن تبرير هذه النتيجة بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة كونهم ينتمون إلى بيئة لها خصوصيتها من الناحية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، مما قد يوقع المراهق في حيرة من أمره، فيندفع إلى اتخاذ قرار بتأجيل هويته، وهذا ما قد يبرر إرتفاع نسبتهم على هذه الحالة.

بالمقابل فقد كانت الإناث المصنفات على حالة الارتهان أعلى من نسبة الذكور في كلا الفئتين العمريتين، وربما تعود هذه النتيجة إلى تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية، والمعتقدات، فالمجتمع الفلسطيني بطبيعته هو مجتمع محافظ يسعى إلى توريث المعتقدات والقيم الدينية، والموروث الثقافي لأبنائه، فقد نجد الكثير من الآباء يتولون مسؤولية الاختيار، والتقرير بدلاً من الأبناء أنفسهم وخاصة لدى الإناث؛ حيث يمنح المجتمع الفلسطيني بوصفه مجتمعاً ذكورياً فرصاً أكبر للذكور في تحديد أدوارهم، ويمنحهم الثقة ومساحة كبيرة من الحرية في اختيار الطريقة التي يفضلون إكمال حياتهم وفقها، بينما يعطي للإناث مدىً ضيقاً من الخيارات، فإن فشلن في التحرك ضمنها أو لم يرغبن في إكمال حياتهن وفقها فسيكون ذلك مدعاه لظهور حالة الهوية المرتهنة لدى الإناث، لذا جاءت نسبة الارتهان لديهن مرتفعة (٤٣,٣%) خاصة لدى الفئة العمرية الأولى

(١٢–١٤). بينما تناقصت هذه النسبة لدى الذكور والاناث في الفئة العمرية الثانية، وقد يعود ذلك إلى العوامل المعرفية كزيادة الوعي، والقدرة على التفسير، والتحليل والحكم على خياراتهم المستقبلية.

وقد جاءت نسبة الإناث على حالة الاضطراب أعلى من نسبة الذكور في كلا الفئتين العمريتين، حيث كانت النسبة مرتفعة لدى الإناث من الفئة العمرية الأولى ثم تناقصت هذه النسبة في الفئة العمرية الثانية، بينما كانت النسبة منخفضة لدى الذكور في الفئة العمرية الأولى ثم أخذت بالارتفاع في الفئة العمرية الثانية، وقد يعود السب ب في ارتفاع نسبة الاضطراب لدى الذكور والإناث في الأعمار (١٢–١٤) إلى تزايد وعيهم بما يحيط بهم من أحداث مؤسفة، وواقع مرير على كافة الأصعدة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، فتشابك هذه التأثيرات قد يحول دون اختيار المراهق لهويته النفسية؛ حيث أن الظروف المادية، والتغيرات السياسية التي يعيشها المراهق في ظل بيئة معقدة ومتعددة الاحتمالات قد تعرضه لخبرات أكبر ومجالات اكتشاف جديدة في كافة نواحي الحياة، ربما تؤدي به إلى إعادة التفكير في اختياراته مما يعني حدوث أزمة الهوية لديه. وقد تزايد هذا الوعي لدى الذكور والإناث ولصالح الذكور في الأعمار (١٨–١٩)، وربما تعود هذه النتيجة إلى قرب الاختيار الحقيقي للبدائل، وإلى سعي المراهق للحفاظ على موروثة الثقافي من عادات وتقاليد وقيم، وأسلوب الحياة الذي يشجع عليه مجتمعه، وفي نفس الوقت يحاول مواكبة التغيرات الناتجة عن التأثيرات الثقافية والتكنولوجية الأمر الذي يوقعه في أزمة الهوية، بينما تناقص الاضطراب لدى الإناث في الفئة العمرية الثانية بسبب شعورهن بالاستسلام لخيارات مجتمعهن، وقبولهن بالواقع كما هو، مما يجعلهن أكثر تكيفاً، وبما يتيح لهن الفرصة للتخلص نسبياً من العوامل المسببة للاضطراب.

ويتفق هذا الطرح مع ما أشار إليه واترمان Waterman (1982) من أن عدم قدرة المراهق على تحديد هويته يمكن إرجاعها إلى ما ذهب إليه أريكسون حول طبيعة الفترة الزمنية التي يحددها المجتمع للمراهق كي يتمكن من اكمال عملية بنائه لهويته النفسية، والتي تلعب دوراً هاماً في تحقيق تلك الهوية، فكلما كانت تلك الفترة مليئة بالتغيرات والاضطرابات احتار المراهق في أي البدائل يختار، الأمر الذي يجعل هويته في حالة ارتهان أو اضطراب أو تأجيل.

كما تتفق هذه النتائج مع ما جاء في دراسة واترمان وأرشر (Waterman & Archer, 1983) ، ودراسة إرشر (Archer, 1989) ، (Archer,1993) ، (Streitmatter, 1988) .

هذا وقد اختلفت هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة بيرزونسكي ولمباردو (Berzonsky & Lombardo, 1983) ، ودراسة بيرا وايرلنج (Bergh & Erling, 2005) ، وأرشر (Archer, 1993) .

ثانيا: درجات تطور سلوك المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.

أظهرت النتائج وجود فروق في متوسط درجات المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة المصنفين على كل بُعد من أبعاد مقياس المراقبة الذاتية تبعاً لمتغير العمر. إذ بلغ المتوسط الحسابي على بُعد التوجه نحو الآخرين للفئة العمرية الأولى (٤٢,٨٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة العمرية الثانية (٤٦,٠٤) على نفس البعد. كما أظهرت النتائج فروقا في مستويات المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة المصنفين على بُعد التمثيل إذ بلغت المتوسطات الحسابية للفئة الأولى (٢٣,٠٥) بينما بلغت المتوسطات الحسابية للفئة الثانية (٢٦,٣١). وأظهرت النتائج فروقا في مستويات المراقبة الذاتية لدى الأفراد المصنفين على بُعد الانبساط، إذ بلغت المتوسطات الحسابية للفئة الأولى (٢٢,١٠) بينما بلغت المتوسطات الحسابية للفئة الثانية (٢٤,٢٨) .

قد يعزى الارتفاع في متوسط درجات سلوك المراقبة الذاتية إلى متغير العمر ولصالح الفئة العمرية الثانية (١٨-١٩) فكلما تقدم المراهق بالعمر ارتقت المهارات المعرفية لديه، ليصبح قادراً على التعبير عن تصرفاته، وأفعاله، واتجاهاته، ومعتقداته، ومشاعره، بما يتناسب مع متطلبات الموقف الراهن بخلاف المراهقين من الفئة العمرية الأولى والذين يظهرون وعيا واهتماماً أقل بسلوكاتهم ومشاعرهم وتأثيراتهم على الآخرين، كما يظهرون مرونة أقل في التعامل مع متطلبات المواقف المختلفة. وهذا يتفق مع الأدب في تطور سلوك المراقبة الذاتية وما جاء به برون وموسر . (Browne & Musser ,1988) ودراسة بلدجر (Beldger, 1992). ودراسة كاونتو وويمر (Coutinho & Weimer, 2005) .

وفيما يتعلق بمتغير الجنس كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في متوسط درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث المصنفين على كل بُعد من أبعاد المراقبة الذاتية الثلاث، إذا بلغت

المتوسطات الحسابية للإناث على أبعاد التوجه والتمثيل والانبساط (٤٤,٥١، ٢٣,٦٤، ٢٤,٤١) على التوالي، وبلغت المتوسطات الحسابية للذكور على ذات الأبعاد (٤٤,٤٢، ٢٥,٠٣، ٢٢,٧٨) على التوالي. ويرجع عدم ظهور فروق جندرية بين متوسط درجات المراقبة الذاتية لدى الذكور والإناث إلى كون الذكور والإناث يخضعون لنفس الآلية في النمو المعرفي مع وجود فروق طفيفة، إلا أنه وكون المدرسة تقدم للإناث والذكور نفس المنهاج، ونفس استراتيجيات التعليم، بالتالي فمن المتوقع أن يكون أداؤهم متشابها فيما يخص المهارات المعرفية عموما ومهارات المراقبة الذاتية خصوصا، كما أن اتجاهات المجتمع نحو مزيد من المساواة بين الجنسين من حيث فرص التعليم، والعمل وغيرها من فرص التفاعل الاجتماعي، واتجاه وكالات التنشئة الاجتماعية بشكل عام ومؤسسات التعليم بشكل خاص إلى عدم إحداث فروق بين الجنسين في المهارات المعرفية، كل ذلك يصب في مصلحة عدم وجود الفروق، حيث أن هذه الفروق لا تعد من الامتيازات التي يسعى المجتمع الذكوري لامتلاكها بشكل متحيز ومتفرد. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة بلدجر (Beldger, 1992)، ودراسة بتريسيا ومارجريت (Patricia & Margaret, 1980).

ثالثا: الفروقات في تطور سلوك المراقبة الذاتية وفقا لمتغيرات الجنس والعمر وحالات الهوية النفسية.

فيما يتعلق بمتغير العمر كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى للعمر لصالح الفئة العمرية (١٨-١٩) ، وربما يعود سبب ذلك الفرق إلى النمو المعرفي والاجتماعي للمراهق والذي يتقدم بطبيعته كثيرا مع التقدم بالعمر، فمهارات المراهق في الحوار، والتعبير، والتفكير، والتأمل في الأفعال، وتقييم أثرها على الآخرين كلها أمور تتطور مع العمر نتيجة اتساع الخبرات، والتفاعلات البيئية، وتطور البنية المعرفية، وتنامي مخزون الذاكرة، وارتقاء العمليات الفكرية.

وكشفت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى للجنس وللتفاعل بين الجنس والعمر، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العمليات التي تمارسها وكالات التنشئة الاجتماعية ممثلة بالأسرة والمدرسة والرفاق... الخ، متساوية مع الجنسين في كل بُعد من أبعاد المراقبة الذاتية الثلاثة ، بالتالي تميل الفروق إلى أن تكون فروقا نمائية، أكثر من كونها فروقا جندرية، حيث لم يكن لمتغير الجنس دورا فاعلا في تطور سلوك المراقبة الذاتية.

فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهوية النفسية، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد التمثيل بين مراهقي تحقيق الهوية، ومراهقي ارتهان الهوية، لصالح تحقيق الهوية. وتعود هذه النتيجة إلى أن قدرة المراهقين من محققي الهوية على التواصل مع الآخرين في السياقات المتعددة، وعلى تقليد النماذج البارزة كالزعماء، والفنانين، والمعلمين والوالدين، وانتحال أدوارهم بقصد إضفاء أجواء من المتعة والتسلية، أو الشعور بتقدير الذات وتأكيدها. إذ يتسم هؤلاء بالثقة بالنفس، وعمق التفكير، واليقظة الدائمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة دوبش (Dobosh ,2005).

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد التمثيل بين مراهقي تأجيل الهوية، ومراهقي ارتهان الهوية، لصالح تأجيل الهوية. وتعود هذه النتيجة إلى أنه –وعلى الرغم– من عدم قدرة مؤجلي الهوية على الوصول إلى حلول نهائية للمشكلات التي تواجههم، إلا أنهم يتمتعون بمهارة عالية في التفاعل مع الخبرات والمواقف التي تواجههم، ويمتازن بالسعي النشط إلى الإجابة عن الأسئلة التي تتصل بهويتهم الشخصية، كما يمتازون بالاستكشاف والبحث وتجريب الأدوار المختلفة، وكل ما سبق يجعلهم ماهرون في الجوانب المتعلقة بالتمثيل من سلوك المراقبة الذاتية، كالقدرة على قلب الحقائق خلال تفاعلهم مع المواقف الاجتماعية، والقدرة المتميزة على التقليد والتسلية والإمتاع، والجرأة والشخصية الارتجالية في الحديث واليقظة والنشاط الدائمين، مع ملاحظة أن مؤجلي الهوية كانوا ممثلين جيدين في الدراسة الحالية ليس لكمال شخصيتهم بل لقدرتهم على أن يكونوا ممثلين ناجحين يظهرون صفاتا مغايرة لصفاتهم الحقيقية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كاونتو وويمر (Coutinho & Weimer, 2005).

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الانبساط والتوجه نحو الآخرين تعزى لحالات الهوية النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السلوكات التي يضمها بُعدي الانبساط، والتوجه نحو الآخرين لا تتفق مع أي من حالات الهوية الأربعة بدرجة كبيرة تمكن من القول بأن مراهقي تحقيق الهوية –مثلا– يتمتعون بدرجة عالية من الانبساط؛ والذي يعنى سعي الفرد لأن يكون مركز اهتمام الآخرين، وملفتا لانتباههم، ومحبا للظهور بشكل دائم، فرغم امتلاك العديد من المراهقين من الجنسين لهذه الصفات، إلا أنهم لا يميلون إلى إظهار أنفسهم بهذه الصورة،

وهذا يتفق مع التفسير السابق لاقتران التمثيل بكل من بُعدي التأجيل والتحقيق، حيث نرى أن أغلب أفراد عينة الدراسة كانت من الممثلين الناجحين، والبارعين في قلب الحقائق عن أنفسهم. كذلك تختلف الأنماط السلوكية التي تحتاجها مهارتي الانبساط والتوجه نحو الآخرين عن مهارات حالتي التأجيل والتحقيق، بالتالي فإن الفروق البارزة ظهرت من هاتين الحالتين وليس من حالتي الارتهان والاضطراب.

وينطبق ذات التفسير على بعد التوجه نحو الآخرين الذي لم يقترن بأي من حالات الهوية النفسية الأربعة بشكل دال، لأن السلوكات الدالة على التوجه نحو الآخرين كالرغبة الشديدة في أن يُعدل الفرد سلوكاته لتتفق مع الآخرين، والاهتمام بتحقيق قبولهم، والانسجام معهم، هي سلوكات لا تعزز الثقافة العربية، والشرقية عموما التصريح عنها وإن كانت موجودة فعلا، فالموروث الحضاري العربي يجعل الفرد يميل إلى أن يظهر نفسه محبا، يقظا، وعميق التفكير، وجديا، وقادرا على الظهور بمظهر نموذجي حتى في أصعب المواقف. وهذا متفق أيضا مع ما أظهرته الدراسة من كون أغلب عينتها كانوا ممثلين بارعين. إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تتفق مع ما جاءت به دراسة كمورو وثومبسون (Kumru & Thompson , 2003) والتي توصلت إلى النتائج التالية: وجود علاقة موجبة بين العمر وحالة الهوية المنجزة، وحالة الهوية المؤجلة. كما أحرز المراهقون الذكور والإناث الأكبر عمرا درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية، في حين لم تظهر الدراسة في نتائجها أي فروق ذات دلالة احصائية بين حالات الهوية النفسية (المحققة، والمؤجلة، والمرتهنة، المضطربة)، والجنس. وهذا ما اختلفت فية عن نتائج الدراسة الحالية التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين حالات الهوية النفسية (المحققة، والمؤجلة، والمرتهنة، المضطربة).

التوصـــــــيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١- إجراء دراسات تعنى بالهوية في حالاتها المختلفة في البيئات العربية بـشكل عـام، والبيئـة الفلسطينية بشكل خاص، من أجل إلقاء الضوء على حالات الهوية النفسية فيها، ومـن ثـم إجراء مقارنات عبر ثقافية يمكن من خلالها اكتشاف ديناميات تكوين تلك الهويات، والعوامل المؤثرة عليها.

٢- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول مهارة المراقبة الذاتية في البيئات العربية نظراً لندرة هذه الدراسات، و لما لهذه المهارة من معان متعددة، ومضامين متنوعة.

٣- إن وصول الفرد لحالة تحقيق الهوية يدفعه إلى استخدام سلوك المراقبة الذاتية في المواقـف الحياتية المتعددة، لذا توصي الدراسة بتصميم برامج تدريبية لتنمية سلوك المراقبة الذاتية في علاقته مع متغيرات أخرى كالذكاء، التفكير الأخلاقي، التحصيل،.......) .

المراجـــــع العربيـــــة:

اغبارية، سوسن (٢٠٠٥)، **العلاقة بين متغيرات الهوية والاغتراب والتحصيل والجنس لدى المراهقين في مدينة أم الفحم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

حسن، هبا خليل (٢٠٠٨)، **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وعلاقتها بمستويات الهوية النفسية في قضاء عكا بفلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الاردن.

الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، دار المسيرة- عمان.

الريماوي، التل، العتوم، علاونة، البطش، الزغول، الزغول، عماد، شريم، جبر، غرايبة، الزعبي، مصطفى (٢٠٠٦). **علم النفس العام**، العدد (٢)، دار المسيرة-عمان.

الربابعة، جعفر (١٩٩٤)، **العلاقة بين إدراك الرعاية الوالدية ونمو الهوية النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٥). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)** ، العدد (٢) ، عالم الكتب

الطراونة، معتصم (٢٠٠٣)، **الهوية النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة،** رسالة ماجستير غير منشورة،، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

قطامي، يوسف (٢٠٠٠). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، عمان - الأهلية للنشر.

قطامي، يوسف (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**، عمان- دار الفكر ناشرون.

قطامي، يوسف (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**، عمان- دار الفكر ناشرون.

قطامي، يوسف (٢٠٠٧). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، عمان - دار المسيرة للنشر.

كرين، وليم (١٩٩٦). نظريات **النمو (مفاهيم وتطبيقات)** ، ترجمة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

الكايند، ديفيد و واينر، ايرفينغ (١٩٩٦). **نمو الطفل، دمشق - منشورات وزارة الثقافة.**

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤). **علم نفس التمو** (دورة حياة الانسان) ، عمان- دار الفكر للنشر.

مسن، بول وكونجر، جون وكيجان، جيروم (١٩٩٦). **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، ترجمة، القاهرة - دار النهضة.

المطارنة، سحر (١٩٩٥)، **الهوية النفسية وعلاقتها بمستوى النضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

النقرش، أحمد عبد القادر (٢٠٠٧). **سيكولوجية المراهقة**، عمان.

الهنداوي، علي فلاح (٢٠٠٥). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، العدد (٢)، عمان– دار المسيرة.

واطسون، روبرت وليند جرين، هنري (٢٠٠٤). **سيكولوجية الطفل والمراهق**، ترجمة، القاهرة– مكتبة مدبولي.

المراجـــــع الأجنبية:

Adams, G., R., (1999) . Adevelopmental Social Psychology of Identity: Understanding the person, **Journal of adolescence**,19, P.429-442.

Adams, G. Bennion, L. and Huh, K. (1989) . **Ojective Measure of Ego-Identity Status**: **Areference Manual**. (2nd ed) .Utah, State University.

Adams, G. & Bennion, L. (1986) . A revision of the Etended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status: an IdentityInstrument or Use with Late. Adolescents, **Journal of a dolescentResearch**, P. 183-198.

Alison, B. & Schutz, B. (2001) . Interpersonal Identity Formatiom During Early Adolescence، **Adolescence Journal**, Fall, 2001.

Allen, W., (1986) . A developmental approach to self-monitoring Behavior, **Communication Monographs**, 53, P.28-36.

Anderson, J. R., (2002) . **Cognitive Psychology and its Implications**, Free-man and Company, New York

Anderson, J. R., (1990) . **Cognitive Psychology, and its implications**, (3rded) , New York.

Angeol, W., (1995) . **Psychology of Adjustment: Understanding Our Selves And Others**, Litton Educational Pulishing, New York.

Archer, S. & Waterman, S. (1990) . Varieties of Identity Diffusions and Forseclosures: An Exploration of Sucategories of the Identity Status. **Journal of Adolescence Research**, Vol. 5, No. 1, P. 96-111.

Archer, S, (1982) . The Lower age Boundaries of identity development**.** **Child Development**, Vol.53, P.1551-1556.

Archer, S, (1989) . Gender differnces in identity development and timing. **Journal of Adolescence**,Vol.12, P.117-138.

Arkin, R. & Gabrenya. (1989) . Factor Structure and Factor Correlates Of the Self-Monitoring Scale, **Personality And Psychology**, 6, P.13-22.

Archer, S., & Waterman, A., (1988) . Psychology individualism: Gender differences or gender neutrality**. Human Development**, 31, P.65-81.

Aschoff, A., Geert, P., Bosm, H., & Kunnen, S., (2008) . Time and identity: Aframework for research and theory formation, **Development Review**,28, P. 370-400

Bandura, A., (1986) . Social foundation of thought and action. **A Social cognitive theory**, Englewood.

Barell, J. (1991) . **Creating our Pathways: Teaching Student to think and become Self-Directed**, Colangale & Davids, handook of gifted education, USA.

Baker. A. & Brown. A. (1984) . **Metacognition skills and reading in Handook on researck in reading,** New York: P, pearson ed, Longman.P. 349-353.

Berzonsky, M., D. (2008) . Identity Formation: The Role of Identity Processing style and Cognitive Processes, **Personality and Individual Differences**, Vol.44, P. 645-655.

Bergh. S., & Erling, A., (2005) . Adolescent Identity Formation: A Swedish Study of Identity Status Using the EOM-EIS-II. **Adolescence**, Vol. 40 No.158.

Berzonsky, M., D. (2004) . Identity Processing style, Self-construction, and Personal epistemic assumptions: A Social-cognitive perspective, **European Journal of development psychology**, (4) . P 303-315.

Berk, L. E., (2001) . **Development through the life-span**. (6th ed) . Boston.

Briggs, Cheek, & Buss, (1980) . An analysis of the self-monitoring scale, **Journal of Social Personality**, 38, P. 679-686.

Berzonsky, D. (1989) . Identity Style: Conceptualization and Measurement. **Journal of Adolescent Research,** 4, P. 268-282.

Berzonsky, D,. & Lomado, J,. (1983) . Puertal Timing And Identity Crisis: Preliminary Investigation. **The Journal of Early Adolescence**,3 (3) . Scage Pulications. 239-246.

Blustein, L., & Phillps, D., (1990) . Relation etween Ego-Identity Status and decision making styles, **Journal of Counseloing Psychology**, Vol. 37,P. 160-168.

Bonds, C., W. & Bonds, L., (1992) . Metacognition: Developing independence in learning. **Clearing House**, 66 (1) , 56-60.

Broderick, P., & Beltz, C., (1996) . Contriutions of Self-Monitoring and Gender to Pre adolescents friendship Epectations, **Social Behavior and Personality** , 24 (1) , P. 35-41.

Biehler, R. F., (1978**) . Psychology Applied to Teaching**, (3rd eds) . Hongton Mi: Film company.

Browne, A. & Musser, M., (1988) . **Self-Monitoring in childhood**: Reliaility of the Junior Self-Monitoring Scal, San Francisco, California, vol. 28 P.1-21.

Bush, N. & Jacobvitz. D., (1993) . The Transittion to Young Adulthood: Generational oundary Dissolution and Female Identity Development, **Family Process**, vol. 32. P.87.

Burnstein, D., L. (1981) . Prolem Solving and learning an Information Processing Approach. New York: Snyder, M., (1987) , Pulic

appearances/Pulic realities, **The Psychology of Self-Monitoring**, New York:

Castellan, G., (1989) . Metacognition in asic Skills. **American Psychology** 34: 906-911 .

Chandler, M., Boyes, M., & Ball, L., (1990) . Relativism and stations of epistemic dout. **Journal of Eperimental Child Psychology**, 50, P. 340-395.

Cheek, J., & Briggs, S., (1982) . Self- Consciousness and aspects of identity. **Journal of Research in Personality**, 16, P. 401-40

Clair, D., & Day. B, (2001) . Ego Development and Ethnic Identity Formation in Rural American Indian Adolescence. **Child**. 76 (3) . 734-746.

Costa, A., (1985) . A glossary of Thinking Skills, **Developing Minds,** Resource ook For Teaching Thinking, Association For Supervision And Curriculum Development, Aleandria, Virginia

Coob, N., (2001), **Adolescence** (4th ed) USA, Mayfield Pulishing Company.

Coopersmith, S., (2005) . **Self-Esteem Binventories manual**, U.S.A, mind garden (one line) .

Coutinho, T. & Weimer, O. (2005) . The Effect of Self-Monitoring on Childrem Performance**. Journal of Educational Reseach,** Vol. 1, p,3-17

Cooper, S, (1985) . Self-monitoring and Eye witness Identification. **Journal of Applied Psychology**, VOL69, P. 280-288.

Corno, L., (1986) . The Metacognition Control Components of self-Regulated Learning, **Contemporary Educational Psychology**, II.

Cross, & Smith, (2001) . Patterns of African American identity development: A life span perspective, New perspective on racial identity development: **A theoretical and practical anthology**, P. 243-270.

Cramer, P., & College, W., (2000) . Development of identity: Gender Makes Difference. **Journal of Research in Personality**, 34, P. 42-72.

David, S., (2008) . An Analysis of Studant Self-Monitoring on – Task Behavior and Skills. **The Journal of Eperimental Education**, Vol, 64, P371- 382.

Davis, E., & Huerty, C. J. (1998) . Evaluation of a State Critical Thinking Skills Training Program**. Journal Article**s: Rrport-Evaluative, 24 (1) , 45-69.

Dabbs, A., (1998) . The Effect of Self-Monitoring on Students Performance, Use of Learning Strategies, Attitude, Self, Judgment Aility, And Knowledge Representation**. The Journal of Eperimental Education.** Vol, 64, P371-382.

Day, S., (2000) . **Metacognition and Postive Transfer**: Newhopes. IACeSA Conference. Kimerley.

Dirkes, M., (1985) . Metacognition: students in charge of their thinking **"Report Review**. 8 (2) : PP. 96-100.

Doosh, A., (2005) **. The Impact Of Cognitive Compleity and Self-Monitoring on Leadership Emergnce**, Summer, 2005.

Elkind, D., (1974) . Cognitive Structures and Adolescent Experience**, Adolescence**, vol. 2, P. 427-43.

Erikson. E., (1963) . **Childhood and Society**, 2nded. New York, Norton

Erikson. E., (1968) . **Identity: Youth and Crisis**, New York, Norton.

Erikson. E., (1980) . **Identity and Life Cycle**, second edition New York, Norton

Fadjunkoff, P., (2007) . **Identity Formation in Adulthood**, Unpulished Doctoral Dissertation, University of Jyvaskyla.

Feldman, R., (2005) . **Development (Across the Life Span)** . New Jerse, Person Education.

Flavell, J., H. (1977) . **Cognitive developmen**t, Englewood cleffs, New Jersey, Prentice-Hull.

Flavell, J., H. (1979) . Metacognition Development In: Scandura. J. & Brainerd. C. (editor) , **structure Process Throries of Comple Human Behaviour**, The Nether Lands.

Flavell, J., H. (1979) . Metacognition and cognitive monitoring: A new area Cognitive Developmental inquiry, **American Psychological**, vol. 34, P. 906-911.

Gitanjali, S. (2000) . Educational decision making in Asian Indian Woman: **Astudy on identity development Doctoral Dissertation**, University of North Carolina, (1999) . Proquest-Dissertation Astracts.

Golombok ,S. & Fivash ,R. (1995) **Gender Development**. Camridge University Press.

Grotevant, H., (1987) . Toward aprocess model of identity. **Journal of Adolescent Research**. 2, P. 203-222.

Hanoch, F,. (1994) . Styles of identity formation in early and middle adolescence, **Genetic, Social & General Psychology Monographs**, Vol. 120, No. 4, P. 435-468.

Harper, E., (1979) . The Effect of Sef-Monitoring on The Self and Knowledge. **The Journal of Eperimental Education**, Vol, 64, P321-341.

Higham, L,. (2006) . Training in Metacognition and Comrehension of Tasks. **Human Development**, 10, 34-56

Hurre. N., (2000) . Risk Evaluation and Adolescents: **Developmental Review**, 20, P. 206-226..

Huitt, W., G. (1997) . **Metacognition**. Retrieved 15/1/2002 from: http://chiron. Valdosta. Edu//whuitt/ co1/cogsys/metacogn.htm1

Ianni, L., (2000) . The Impact of Social Contet on the Identity Formatiom Process of Norwegian Late Adolescents. **Journal of Youth & Society**, 31, 332-363.

Ickes, G., & Targer,. (1983) . Adolescents and Sel-Monitoring Behavior. **Journal of Behavioral Development** . Vol.. 35, No. 1, P. 81-91.

Kail, S., & Hagen, I., (1997) . Research in Self-monitoring with Adolescents in First and Secondary Grade. **Journal of Educational Research**. Vol. 90. Issue3.

Kidwell, J., acho, R., Pastorino, E., & Portes, P., (1995) . Adolescent identity exploration: A test of Erickson theory of transitional crisis. **Adolescence**, Vol. 30, No. 120, P. 785-793.

Kolb, k. (1998) . Organizational Behavior: Concepts, controversies and applications (6th ed) . **Englewood Cliffs**, N.J.: Prentice-Hall. 658-402.

kumru, A., Thompson, R., (2003) . Ego Identity Status and self-monitoring Behavior in Adolescents**, Journal of Adolescent Research**, Vol. 1, P. 1-16

Kroger, J., (2000) . Ego identity status research in the new millennium, **International**, 24 (2) , P. 145-148.

Kroger, J., (2002) . Ego Identity status research in the new millennium, International **Journal of Behavioral Development,** 24 (2) , P. 145.

Kroger, J., (2004) . **Identity in Adolescence**, Third edition, New Yourk.

Kroger, J. & Green, K., (1996) . Events associated with identity status Change, **Journal of Adolescence**, 19, P. 477-490.

Larson, R. & Wilson, S. (2004) . **Adolescence across place and time;** Gloalization and the changing pathways to adulthood. In R. Lerner and L. Steinberg (Eds) , Handook of Adolescents Psychology. New York: Wiley.

Linda, H. (2006) . **Cognitive Psychology and Implication**. (4th) . NewYork: W.H. Freeman and Company.

Livingston, J., A. (1997) . **Metacognition: An Overiew**. Retrieved 14/2/2002from Gse.uffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacognition.

Lioyed, M. A. (1985) . **Adolescence.** Harper & Row Publiser, New York.

Lytle, J. Bakken, I. & Roming, C., (1997) . Adolescent Female identity development. **Si Role: A Journal Of Research,** August, 1997.

Linon. S., (1986) . Metacognition, Comprehension monitoring and adult reader**. Educational Psychology Review**, 1, 3-38.

Marcia. (1993**) . Ego identity: a handook for Psychosocial research. USA.**

Marcia, (1983) . Some directions for theinvestigation of ego development in early adolescence. **Journal of Early Adolescence,** 3, 215-223.

Marcia, (1980) . The Process of adolescence. **Handook of Adolescence**, P. 159-187.

Marcia, (1966) . Development and validation of ego identity status, **Journal of personality and Social**, Vol. 3, P551 – 58.

Mecu, W. and Detiavec, M. (1995) . Identity Development, Parental and Peer Support in Adolescence: **Adolescence**, 30 (120) , 431-440.

Meilman, P. (1989) . Cross-Sectional Age Change in Ego Identity Status Adolescence **. Journal. of Developmental Psychology**, Vol. 15, No. 2, pp. 230-23.

Moshman, D., Glover, A. & Bruning, H., (1989) . **Development Psychology topical approach**, Harper Collins Pulishers: U. S. A

Muees, W., (1999) . Patterns of adolescent identity development: Review Literature and longitudinal analysis. **Development Review**, 19, P. 419-461.

Myers. M. D. (2004) . **Psychology**. 7th ed. Person Printice Hall, Boston.

Newman, B. M. (1987) . Development of self-Monitoring and relationship Moral attitude in Adolescents. **Journal of Adolescence, 27 (1) , 47-69.**

ONeil, H., & Abedi, J., (1996) . Reliaility and Validity of astute **Educational** metacognitive inventory: potential for alternative assessment. **The Journal of Research**, 89,234-245.

Papalia, E., & Olds, S., (2001) . **Human Development**, 8th ed, McGraw Hill, Boston.

Pamela, P., (1999) . Adolescent violent North Carolina. , **Journal of Adolescence, 31, 446-448.**

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990) . **How Metacognition can promote academic Learning and instruction**, Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction (PP. 15-51) . Hillsdale, NJ: Elaum.

Pary, P,. & Douglas, V., (1983) . Using Self- Monitoring Skills of an Adolescent at Secondary School. **Adolescence** Vol. 15, Issue 1, P170-179.

Patricia, A. & Margaret, R. (1980) . An Analysis of Student Self-Monitorng in First and Second Classroom. **Journal of Educational Researc**h. Vol. 90. Issue 3.

Phinney, J., (1989) . Stage of Ethnic identity development in minority group adolescents. **Journal of Early Adolescence**, 9, P. 43-49.

Pledger, L., M. (1992) . Development of self-Monitoring Behavior from Early to late adolescence, Psychology and Behavioral Sciences Collection, **Adolescence**, Vol. 27, P. 329-338.

Rock, M. (2006) . The Effects of Self- Monitoring on Students Academic and Productivity, **Behavior Education**, Vol.16, P 389–412.

Roert, S. F., (2005) . **Development Across The Life Span**, Person Education, New Jersey.

Santrock, J. W . (2003) . **Psychology**, 7th ed. McGraw-Hill, Boston.

Sartor, C., (2002) . The relationship Between positive parental involvement and identity Achivement during adolescence, **Adolescence**, 2002.

Santrock, J. W. (1998) . **Child Development**. (8th ed) . McGraw Hill. New York,

Santrock, J. W. (1999 (**. Life- Span Development.** Mc.Graw- Hill, College.

Shaffer. D., (2002) . **Development Psychology childhood and Adolescence** Wadswirth, Australia. .

Schunk, D. (1991) . **Learning theories**. An educational Perspective, New Yourk.

Schwartz, S. J. & Dunham, R. M. (2000) . Identity Status Formulate:Generating Continuous Measures of the Identity Status from Measures of Exploration and Commitment. **Adolescence**,San Diego, 35 (136) , 147-166.

Schwartz, S., (2000) . Identity Status Formulate: Generating Continuous Measures of the Identity Status from Measures of Exploration and Commitment. **Adolescence**, Spring, 2000.

Schraw, G., (1998) . Promoting General metacognitive awareness. **Instructional Science**, 26 (1-2) , P. 113-125.

Schwartz, Michener, & Delamater, R., (1986) . The Self-Monitoring. **Personality And Psychology Bulletin**, 6, P. 13-22.

Seltzer, L., (2000) . Best Friendship of Adolescence with Viisual Impairment: Adescriptive stady**. Journal of Visual Impairment And Blindness**. 92 (9) . 453-451.

Smith. G., (1996) . **Metacognition Begins with me**. Apaper for the AISQ Conference, (children thinking) , and Mathew Lipman: Australia

Smith. F., (1994) . The 10 natural laws of successful time and life management, Warner ooks, New York

Snyder, M., (1986) . **Self-monitoring Processes**, Advances in Eperimental Social Psychology, New York.

Snyder, M., (1979) . Cognitive, Behavioral, and interpersonal consequences of self-monitoring. **Perception of emotion in self and others**, New York: Plenum, 5, P181-201.

Snyder, M., & Monson, C., (1975) . Persona, situations and control Behavior, **Journal of personality and Social Psychology**, 32,P637- 642.

Snyder, M, (1974) . Self-monitoring of expressive Behavior, **Journal of Personality and social Psychology**, Vol,4, P. 526-542.

Solso. R., L., (1998) . **Cognitive Psychology**, 5th ed. University of Nevada. Reno, Allyn and Bacon, Boston

Steinberg, R. J.,) 2005 (. **Adolescence**. 7th ed. Boston. Mc Graw Hill.

Sternberge, R. J., (2000) . Creativity is Adecision, **Human Performance**, Vol. 15, P, 143-160.

Sternberge, R. J., (1998a) . Ailities are forms of developing expertise, **Educational Researcher,** Vol. 27, P, 11-20.

Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, (1992) . Moratorium- achievement (Mama) cycles in Lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates, **Journal of Adolescence,** 16, P. 211-215.

Streitmatter, J., (1993) . Gender differences in Identity development: **Adolescence**. 28, P55-66.

Streitmatter, J. (1993) . Identity Status and Identity Style, A replication study, **Journal of Adolescence**, 16, P 211-215.

Vangreet, P., (2006) . Time Models and Narratives: Towards understanding th dynamic of life. **Culture and Psychology,** 12, P487-507**.**

Veeman, M., & Bishuizen, J., (2004) . **The Relation Between Intellectual and Metacognitive Skills from Adovelopment Perspective,**14, 89-109.

Yinger, J., (1999) . Social construction of Adolescence y Adolescents and Parents. **Adolescent development,** P. 93-110, San Fracisco.

Waterman, A., S. (1999) . Identity, the Identity Statuses, and Identity Statuse Development: A Contemporary Statement**. Developmental Review**, 19, P. 591-621.

Waterman, A. S. (1982) . Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Etension of theory and review of research, **Developmental Psychology**, 18, 341-358.

Wallace, A., Broscious, M., Serafica. R., & Samuet, H., (1994) . Adolescent Career Development: Relationships to self-concept and Identity Status: **Journal of Research on Adolescence**, vol. 4, P. 127-132.

Wholfe, S., & Lenno, R,. (1996) . Revision of self-monitoring scale, **Journal Psychology, and Psychology**, 46, P1349-1364.

Wentzel, T., (2001) . The Psychologyical Behavior and ego development. **Journal of Adolescent Health**, 31, 445-449.

Whiteourne, S., & Van Manen, K., (1996) . Age differences in and correlates of identity status from college through middle adulthood, **Journal of Adult Development**, 3, P. 59-70.

الملحق رقم (١)

الفقرات التي عُدلت على مقياس حالات الهوية النفسية

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٧	لم أفكر في ماذا سأعمل عند التقاعد فلست مهتماً كثيراً بالأمر	لم أفكر بطريقة اختيار شريك الحياة المناسب (زوج/ زوجة المستقبل) وسأقبل الأمور كما تأتي في المستقبل
١٠	أولي القضايا الدينية أهمية كبيرة ولا تقلقني بطريقة أو بأخرى	لست منشغلاً بالقضايا الدينية ولا تقلقني كثيراً.
١١	هناك العديد من السبل لتوزيع المسؤوليات الأسرية ولا زلت أحاول معرفة ما يناسبني منها.	هناك العديد من الطرق لتوزيع المسؤوليات الأسرية ولا زلت أحاول معرفة ما يناسبني منها.
١٤	عندما لا أكون مجبراً على نشاط ترفيهي محدد فإنني أجرب عدداً من الأنشطة وأجد الأكثر منها متعة لي.	عندما لا أكون مجبراً على نشاط ترفيهي محدد فإنني أجرب عدداً من الأنشطة لأجد الأكثر منها متعة لي.
٢٥	أنا لست مهتماً في إيجاد نمط الحياة المناسب لـــي بعــد لتقاعد فأي نمط يعتبر مقبولاً لي وأنا أقبل بما هو متاح	لا أفكر بنوعية الوظيفة التي تناسبني فأي وظيفة ستفي بالغرض المطلوب، وسأقبل بما هو متاح لي.
٣١	هناك طرق مختلفة لقضاء الأوقات بعد التقاعد لم أقرر بعد الأفضل منها لي.	إنني أراقب طرق اختيار الأفراد لشركائهم من الجنس الأخر (زوج/ زوجة المستقبل)وأفكر في هذه الطرق ولكنني لم أقرر بعد الطريقة الفضلى بالنسبة لي.
٣٧	أختار الأصدقاء الذين يوافق عليهم أفراد أسرتي فقط	أختار أصدقائي الذين يوافق عليهم والديّ فقط
٣٨	أفضل دائماً الأنشطة الترفيهية التي يمارسها أصدقائي ، ولم أفكر جدياً في ممارسة غيرها.	أفضل دائماً الأنشطة الترفيهية التي يمارسها والديّ، ولم أفكر جدياً في ممارسة غيرها
٤٧	تفضيلاتي في اختيار نمط حياتي بعد التقاعد ما زالت في مرحلة التطور، لم أصل بعد إلى قرار نهائي بشأنها.	الأشياء التي أفضلها والمتعلقة باختياري شريك حياتي الزوجية (زوج/زوجة المستقبل) من الجنس الأخر ما زالت في مرحلة التطوير ولم أتخذ قراراً كاملاً بشأنها
٤٨	لست متحققاً من معتقداتي السياسية إلا أنني أحاول أن تعرف على ما يمكنني الاعتقاد به حقاً	لست متأكداً من معتقداتي السياسية، إلا أنني أحاول أن أتعرف على ما يمكنني الاعتقاد به حقاً.
٥٠	أشارك في المناسبات التي يشارك بها أفراد أسرتي دون أن أسال عن السبب	أشارك في المناسبات الدينية التي يشارك بها أفراد أسرتي دون أن أسأل عن السبب.
٦٢	أتبع من حولي في جميع النشاطات الترفيهية التي أفضلها ولم أجرب القيام بشيء أخر بمفردي.	أخذت جميع نشاطاتي الترفيهية عن والديّ ولم أحاول ممارسة أي نشاط أخر.

الملحق رقم(2)

الفقرات التي عُدلت على مقياس المراقبة الذاتية

م	الصورة الأولية	الصورة النهائية
٢-	يمكنني تقديم خطابات مرتجلة ضوعات التي لا أملك معلومات كافية عنها	يمكنني التحدث مرتجلاً حتى في الموضوعات التي ليس لدي معلومات كافية عنها
٦-	باستطاعتي التحديق في عيون أي شخص، أكذب عليه دون أن أبدي أي مظهر للارتباك	يمكنني ممارسة الكذب على الآخرين بعين قوية ودون أي مظهر للارتباك، إذا كان ذلك يحقق غ
٧-	ربما أخدع الناس بإظهار مودتي، بينما أنا في الواقع أكرههم.	أظهر مودة خادعة للناس أحياناً، في حين أنني أكرههم.
١٠-	أنا لم أكن جيد في الألعاب كالحزورات أو التمثيل الارتجالي.	لستُ من الجيدين في الألعاب كالحزازير أو التمثيل
١١-	عندما أكون في الحفلات، أترك للآخرين تقديم النكت والقصص.	أترك للآخرين تقديم النكت والقصص عند وجودنا في حفلة ما.
١٦-	يمكنني المجادلة فقط في الأفكار التي أؤمن بها.	يمكنني الدفاع عن الأفكار التي أؤمن بها مسبقاً
٢٤-	أنا لا أغير أرائي(سلوكي) لكي أحصل على رضا الأخرين، ونيل محبتهم.	لا أغير أرائي، أو طريقة عملي للأشياء، لكي السرورعلى الآخرين أو كسب رضاهم.
١٣-	لست قادراً بما فيه الكفاية لجعل الآخرين يحبونني	أجد صعوبة في جعل الآخرين يحبونني
٣-	لدي القدرة على القيام بأعمال استعراضية لإثارة إعجاب الأخرين وتسليتهم.	أعتقد بأنني أستطيع القيام بأعمال استعراضية لإثارة إعجاب الآخرين، أو تسليتهم.
١٧-	عندما أكون غير متأكد من كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية، فأنني أستوحي ذلك من خلال الانتباه لسلوك الأخرين وتلميحاتهم.	عندما أكون غير متأكد من كيفية التصرف في الموقف الاجتماعي، فإنني أنظر لسلوك الآخرين وتلميحاتهم.

مقياس المراقبة الذاتية

أخي المراهق / أختي المراهقة:

تحية وبعد،،،،،،،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للتعرف على بعض السلوكات التي يقوم بها المراهقين أمثالك عند مواجهتهم لبعض المواقف الحياتيـــة.

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة من العبارات أدناه على حدة، وتحدد موقفك منها على النحو الأتي:

مثال:

العبـــارة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرحة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
أعتمد على نفسي في المذاكرة		×				

إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً، ضع إشارة (×) على يسار كل عبارة تنطبق عليك.

تذكر أن ليس هناك إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة، إنما الإجابة الأصح هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

أرجــو التأكــد من الإجابة عن جميع العبارات، وتأكــد أن إجاباتك تحظى بالسرية التامة، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ثروت أبو فارة

بيانات أولـــية

يرجى وضع إشارة (×) داخل المربع المناسب

1- الجنـــــس: أ- ذكـــر ( ) ب- أنثى ( )

٢- العمـــــــر: ١٢-١٤ ( ) ١٨-١٩ ( )

م	العبـــــــــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
١	أجد صعوبة في تقليد سلوك الآخرين						
٢	يمكنني التحدث مرتجلاً حتى في الموضوعات التي ليس لدي معلومات كافية عنها						
٣	أعتقد بأنني أستطيع القيام بأعمال استعراضية لإثارة إعجاب الآخرين، أو تسليتهم.						
٤	باستطاعتي أن أكون ممثلاً جيداً						
٥	أعتبر نفسي شخصاً مسلياً						
٦	يمكنني ممارسة الكذب على الآخرين بعين قوية، ودون أي مظهر للارتباك، إذا كان ذلك يحقق غايتي						
٧	أُظهر مودة خادعة للناس أحياناً، في حين أنني أكرههم.						
٨	نادراً ما أكون مركزاً للانتباه عندما أكون في مجموعة من الناس.						
٩	يضايقني تغيير سلوكي، لكي ينسجم مع توقعات الآخرين في المواقف المختلفة.						
١٠	لستُ من الجيدين في الألعاب كالحزازير أو التمثيل						
١١	أترك للآخرين تقديم النكت والقصص عند وجودنا في حفلة ما.						

م	العبـــــــــارة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
		درجة الموافقة					
١٢	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع أصحابي، ولا أظهر على طبيعتي.						
١٣	أجد صعوبة في جعل الآخرين يحبونني						
١٤	يعكس سلوكي عادةً مشاعري، ومعتقداتي، واتجاهاتي الداخلية الحقيقية.						
١٥	في الحفلات والمناسبات الاجتماعية، لا أحاول القيام بأعمال أو قول أشياء أعتقد أن الآخرين يحبونها.						
١٦	يمكنني الدفاع عن الأفكار التي أؤمن بها مسبقاً						
١٧	عندما أكون غير متأكد من كيفية التصرف في الموقف الاجتماعي، فإنني أنظر لسلوك الآخرين وتلميحاتهم.						
١٨	نادراً ما أطلب نصائح زملائي عند اختيار الأفلام، والكتب، والموسيقى.						
١٩	أبدو للآخرين أحياناً وكأني أعيش مشاعر، وخبرات عميقة، في حين أنا لست كذلك.						
٢٠	عندما أشاهد الأفلام الكوميدية مع الآخرين، أضحك أكثر مما لو كنت لوحدي.						
٢١	في المواقف المختلفة، ومع الناس المختلفين، غالباً ما أتصرف بما ينسجم مع الناس المختلفين.						
٢٢	حتى لو لم أكن مستمتعاً، فأنني غالباً ما أتظاهر للآخرين بأن لدي أوقات سعيدة						
٢٣	لست دائماً بالشخص الذي يظهر للآخرين على حقيقته						
٢٤	لا أغير أرائي، أو طريقة عملي للأشياء، لكي أدخل السرور على الآخرين أو كسب رضاهم.						
٢٥	لكي أكون محبوباً من قبل الآخرين، ومنسجماً معهم، أميل إلى أن أكون وفقاً لما يتوقعه الآخرين مني.						

مقياس الهوية النفسية

أخي المراهق / أختي المراهقة:

تحية وبعد،،،،،،،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للكشف عن حالات الهوية النفسية لدى المراهقين أمثالك، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة من العبارات أدناه جيداً، وتحدد موقفك منها على النحو الأتي:

مثال:

العبارة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
أشارك في النشاطات الترفيهية		×				

إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً، ضع إشارة (×) على يسار كل فقرة تنطبق عليك.

تذكر أن ليس هناك إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة، إنما الإجابة الأصح هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

أرجو التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات، وتأكد أن إجاباتك تحظى بالسرية التامة، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ثروت أبو فارة

بيانات أولــــية:

يرجى وضع إشارة (×) داخل المربع المناسب

٢- الجنـــــس: أ- ذكــر ( ) ب- أنثى ( )

٣- العمـــــــر: ١٢-١٤ ( ) ١٨-١٩ ( )

م	العبـــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
١	أنا لم أختر العمل الذي أمارسه حالياً، أنا أعمل بما هو متاح لي حتى يأتي عمل أفضل.						
٢	لا تجذبني الكتب التي تتناول القضايا الدينية، وليس لدي شعور بالحاجة للبحث عنها.						
٣	تتطابق أفكاري حول أدوار النساء والرجال مع أفكار والديّ، فمن الواضح أن ما يناسبهما يناسبني.						
٤	لا يوجد نمط حياه يجذبني أكثر من غيره.						
٥	الناس أنماط كثيرة، ومختلفة لذلك ما زلت أبحث عمن يناسبني من الأصدقاء.						
٦	أشارك أحيانا في الأنشطة الترفيهية عندما يطلب مني، ولكن نادرًا ما أحاول فعل ذلك من تلقاء نفسي.						
٧	لم أفكر بعد بأسلوب اختيار شريك الحياة المناسب (زوج/ زوجة المستقبل) وسأقبل الأمور كما تأتي في المستقبل.						
٨	لا يمكن أن يكون الفرد واثقا من القضايا السياسية بسبب التغيرات السريعة، إلا أنني أعتقد أن من المهم معرفة ما يمكنني الاعتقاد به، والدفاع عنه سياسياً.						
٩	ما زلت أحاول معرفة قدراتي، وطبيعة العمل المناسب لي.						

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرحة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
١٠	لست منشغلاً بالقضايا الدينية، ولا تقلقني كثيراً.						
١١	هناك العديد من الطرق لتوزيع المسؤوليات الأسرية، ولا زلت أحاول معرفة ما يناسبني منها.						
١٢	أبحث عن وجهة نظر مقبولة لنمط حياتي، إلا أنني لم أجدها بعد.						
١٣	هناك أسباب متعددة لبناء صداقات، إلا أنني أختار الأصدقاء المقربين لي بناءً على قيم ثابتة، وعلى التشابه الذي أقرره شخصياً بيني وبينهم.						
١٤	عندما لا أكون مجبراً على نشاط ترفيهي محدد، فإنني أجرب عدداً من الأنشطة، لأجد الأكثر منها متعة لي.						
١٥	لدي من الخبرات التي تجعلني أقول أنني قادر على اختيار شريك حياتي.						
١٦	لا أكترث بالسياسة، لأنها لا تثير اهتمامي كثيراً.						
١٧	ربما أكون قد فكرت في الكثير من المهن أو الوظائف المختلفة، إلا أن هذا لم يعد يشغل تفكيري منذ أن أختار لي والدايّ مهنتي أو وظيفتي.						
١٨	إنّ معتقدات الفرد طابع مميز له، ولقد حددت معتقداتي بنفسي.						
١٩	لم أفكر جدياً بدور المرأة والرجل في الحياة الزوجية، لأن هذا لا يثير اهتمامي.						
٢٠	لقد طورت وجهة نظري الخاصة حول نمط الحياه المثالي الذي يناسبني، ولا أعتقد أن أحد يمكن أن يغير ذلك.						
٢١	يعرف والدايّ الطريقة الأفضل لي في اختيار أصدقائي.						
٢٢	لقد اخترت نشاطا ترفيهيا أو أكثر من بين الأنشطة الترفيهية المتاحة لي، وأنا مقتنع بهذا الاختيار.						

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
٢٣	لست واثقاً ما الذي يعنيه الدين لي، أحاول الوصول إلى ذلك إلا أنني لم أصل بعد.						
٢٤	أفكاري حول أدوار الرجال والنساء متوافقة مع أفكار والدايّ، والعائلة، ولا أرى أية حاجة لمزيد من البحث في ذلك.						
٢٥	لا أفكر بالصداقة مع الأفراد من الجنس الأخر						
٢٦	لا يهمني التفكير بنوع الوظيفة التي تناسبني، فأي وظيفة بالنسبة لي تفي بالغرض، ويبدو أنني سأقبل بما هو متيسر.						
٢٧	أعتقد أنني أشبه والديّ في الأمور السياسية، فأنا أصوت تبعاً لما يريدان.						
٢٨	ليس لديّ أصدقاء مقربين، ولا أبحث عن صديق حالياً						
٢٩	أشارك أحيانا في أنشطة ترويحية، لكن لا أرى أن هناك حاجة للبحث عن نشاط محدد أمارسه بانتظام.						
٣٠	فكرت في مهنتي وقتاً طويلاً، والآن أعرف العمل الذي أرغب به						
٣١	هناك أفكار وأحزاب سياسية كثيرة، لا يمكنني أن أقرر أي منها سأتبع قبل أن أدرسها جميعاً بشكل جيد.						
٣٢	أنني أراقب طرق اختيار الأفراد لشركائهم من الجنس الأخر، وأفكر في هذه الطرق، ولكنني لم أقرر بعد الطريقة الفضلى بالنسبة لي.						
٣٣	ما زالت بعض أفكاري الدينية غير ثابتة، وما زلت أناقشها مع نفسي، كي أصل إلى قرار ثابت.						
٣٤	أمضيت بعض الوقت في التفكير بالمهنة التي سأختارها، ولقد حددت ما هو مناسب لي.						

م	العبـــــــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرحة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
٣٥	أجد نفسي منخرطاً في نقاشات مع الآخرين ومحاولات استكشاف ذاتي، لكي أتوصل إلى وجهة نظر مقبولة عن الحياه.						
٣٦	أختار أصدقائي الذين يوافق عليهم والديّ فقط.						
٣٧	أفضل دائماً الأنشطة الترفيهية التي يمارسها والديّ، ولم أفكر جدياً في ممارسة غيرها.						
٣٨	أختار شريك الحياة الذي يوافق عليه والديّ فقط.						
٣٩	فكرت في معتقداتي السياسية بعمق، وأدركت أنني يمكن أن أتفق مع بعض أفكار ومعتقدات والديّ السياسية، ولكنني أختلف معهما في البعض الأخر.						
٤٠	قرر والديّ منذ وقت طويل مستقبلي المهني، وأنا أعمل الآن بموجب هذه الخطط.						
٤١	مررت بفترة التساؤلات الجدية فيما أؤمن به، أما الآن فأستطيع القول أنني كفرد أفهم ما أؤمن به.						
٤٢	أفكر كثيراً في هذه الأيام في دور الأزواج والزوجات، وأحاول أن أصل إلى قرار نهائي حول ذلك.						
٤٣	أعتبر وجهة نظر والديّ في الحياة جيدة بما فيه الكفاية بالنسبة لي، ولا أحتاج لوجهة نظر أخرى.						
٤٤	كان لديّ الكثير من الصداقات المختلقة، والآن أصبح لديّ فكرة واضحة عن الصفات التي أبحث عنها في الصديق.						
	بعد ممارسة العديد من الأنشطة الترفيهية، وجدت نشاطاً واحداً أو أكثر أستمتع به وحدي أو مع أصدقائي.						
٤٦	الأشياء التي أفضلها والمتعلقة باختيار شريك حياتي الزوجية (زوج، زوجة المستقبل) ما زالت في مرحلة التطوير، ولم أتخذ قراراً كاملاً بشأنها.						

م	العبـــــــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
٤٧	لست متأكداً من معتقداتي السياسية، إلا أنني أحاول التعرف على ما يمكنني الاعتقاد به حقاً.						
٤٨	لقد أخذت وقتاً في اتخاذ القرار حول العمل الذي سأمارسه، أما الآن فإنني متأكد من الطريق الذي سأسلكه للحصول على العمل.						
٤٩	أشارك في المناسبات الدينية التي يشارك بها أفراد أسرتي، دون أن أسأل عن السبب.						
٥٠	هناك طرق متعددة يمكن للأزواج وفقاً لها توزيع المسؤوليات الأسرية بينهم، فكرت في الكثير منها، والآن أعرف بالضبط الطريقة التي سأطبقها على نفسي.						
٥١	أعتقد أنني أستمتع بالحياة بشكل عام، ولا أعتقد أنني أعيش وفق وجهة نظر حياتية محددة						
٥٢	ليس لدي أصدقاء مقربين، ما زلت أبحث عن صديق مقرب من بين الأفراد الذين حولي.						
٥٣	جربت الكثير من الأنشطة الترفيهية على أمل أن أجد نشاطاً واحداً أو أكثر يمتعني حقاً في الفترة القادمة.						
٥٤	أختار صديق حياتي الذي يوافق عليه والديّ						
٥٥	تبدو لي الآراء حول أدوار الرجال والنساء متباينة بشكل كبير لدرجة أنني لم أفكر كثيراً بها.						
٥٦	لدي قواعد غير مكتوبة بخصوص دوري في الأسرة.						
٥٧	لم أنخرط في السياسة بدرجة كافية حتى أستطيع تكوين موقف أو اتجاه محدد خاص بي.						
٥٨	لا أستطيع أن أختار مهنتي أو وظيفتي فهناك الكثير من المهن التي يحتمل أن يقع عليها اختياري، وعليّ أن أفكر بكل منها بجديه.						

م	العبـــــــــارة	درجة الموافقة					
		أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرحة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جداً
٥٩	لم أشك في ديني الذي أخذته عن والديّ، فما هو صحيح بالنسبة لهما لا بد أن يكون صحيح بالنسبة لي.						
٦٠	بعد أن اختبرت ذاتي، كونت وجهة نظر محددة عن نمط حياتي.						
٦١	أحاول أن أفهم تماماً معنى الصداقة، ولا أعرف فعلاً أي نوع من الأصدقاء هو الأفضل لي.						
٦٢	أخذت جميع نشاطاتي الترفيهية عن والديّ، ولم أحاول ممارسة أي نشاط أخر.						
٦٣	أمضيت بعض الوقت في التفكير في دور المرأة والرجل في الحياة الزوجية، ولقد حددت ما هو مناسب لي.						
٦٤	أتقبل المعتقدات السياسية والأخلاقية لأفراد عائلتي كما هي، والمتعلقة بقضايا مثل الاختلاط، وعمل المرأة، وتعدد الزوجات						

DEVELOPMENT OF SELF-MONITORING BEHAVIOR AND ITS RELATION TO IDENTITY STATUS AMONG ADOLESCENTS IN HEBRON COUNTY

By

Tharwa Abu Fara

Supervisor

Dr. Raghda Shreim

Abstract

The present study aimed to identify the development level of self-monitoring behavior and its relation to psychological Identity Status (achieved, moratorium, foreclosure, diffusion) among adolescents in Hebron County, in addition to detecting the presence of statistically significant differences in the development level of the self-monitoring behavior due to the variables of sex and age, and psychological identity status.
.

To achieve the objectives of the study, A random sample consisting of (428) adolescent have been selected, who are in the age groups (12-14), and (18-19); as applying to them a measure of psychological identity status, and the measure of self-monitoring, after verification of validity , reliability, and effectiveness of the items.

The study used statistical methods appropriate to answer its questions, as represented by percentages, and averages, standard deviations, and chi square test 2, and analysis of variance, and multivariate analysis of variance, and test of Tukey to posteriori comparisons. .

The results showed that identity status deferred formed the highest proportion (40%) of the sample of the study, accounted for identity achieved the lowest proportion (15.2%), and the results showed also that there were differences in the distribution of the sample to Psychological identity status depending on the variables of age and sex, The

values were all statistically significant. The results also showed that there were differences in average levels of self-monitoring behavior in favor of the second age group. The results also revealed the existence of significant differences in the development of self-monitoring behavior due to the variable age, while the results did not show the presence of statistically significant differences in the development of self-monitoring behavior due to gender. Also results revealed the existence of statistically significant differences at acting as one of the dimensions of self-monitoring behavior due to psychological identity status; where these differences for the benefit of mortgagers of the identity, identity achievers of the hand, and mortgagers identity on the other hand, in contrast results did not show the existence of significant differences statistical dimensions of extroversion, and orientation towards others.